Juan Alcides Cárdenas Tapia, sdb

UNIVERSIDAD DIVERGENTE

El caso de la Universidad Politécnica Salesiana como un nuevo modelo de organización y gestión

Universidad Politécnica Salesiana

Universidad divergente: El caso de la Universidad Politécnica Salesiana como un nuevo modelo de organización y gestión

Juan Alcides Cárdenas Tapia

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros
CÁRDENAS TAPIA, J. A. *Universidad divergente: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana como un nuevo modelo de organización y gestión* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2025, 297 p. ISBN: 978-9942-699-20-6. Available from: https://books.scielo.org/id/xjncj.
https://doi.org/10.17163/abyaups.107.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

UNIVERSIDAD DIVERGENTE

El caso de la Universidad Politécnica Salesiana
como un nuevo modelo de organización y gestión

Juan Alcides Cárdenas Tapia, sdb

UNIVERSIDAD DIVERGENTE

El caso de la Universidad Politécnica Salesiana como un nuevo modelo de organización y gestión

ABYA YALA

2025

UNIVERSIDAD DIVERGENTE
El caso de la Universidad Politécnica Salesiana como un nuevo modelo de organización y gestión
© Juan Alcides Cárdenas Tapia, sdb

1ra edición:	© Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador P.B.X. (+593 7) 2050000 e-mail: publicaciones@ups.edu.ec www.ups.edu.ec
	CARRERA DE EDUCACIÓN Grupo de Investigación Aprender a Aprender (GIAA)
ISBN UPS impreso:	978-9942-699-19-0
ISBN UPS digital:	978-9942-699-20-6
DOI:	https://doi.org/10.17163/abyaups.107
Tiraje:	1000 ejemplares
Diseño, diagramación e impresión:	Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, febrero de 2025

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores

Índice

Agradecimientos 13

Siglas 15

Presentación 17

Introducción general 21

Primera parte
El contexto de la Universidad en el siglo XXI: debates sobre organización, gestión y gobierno universitarios

Capítulo 1
La Universidad en un contexto cambiante 53
Entre la continuidad y el cambio 53
La Universidad en una sociedad globalizada 57
La universalización de la educación superior 60
La internacionalización de la educación superior 62
La expansión de las TIC 63
El desarrollo de la sociedad del conocimiento 67
Las nuevas demandas del mercado laboral 69
La misión de la Universidad en el siglo XXI 71

Capítulo 2
Enfoques teóricos de la Universidad como organización 75
El concepto de "organización" en el ámbito universitario 75
Concepto y funciones de la organización 75
Diferenciación de los conceptos "institución" y "organización" 77
La Universidad, una organización compleja 80
La Universidad como organización aprendiente 83
Cambios y reformas en la organización universitaria 86
Los principales modelos organizativos de la Universidad 90
El modelo de organización burocrática 90

El modelo de organización colegial 91
El modelo organizativo empresarial o de mercado 94
El modelo de organización universitaria profesional 95
El modelo de organización universitaria mixta 96
La organización universitaria vertical 96
La organización universitaria matricial 98
La organización universitaria convencional moderna 100
La organización de universidad tecnópolis 101

Capítulo 3
La gestión de la Universidad 105
La especificidad de la gestión universitaria 107
La gestión académica en la Universidad 113
Las funciones de la Universidad 119
La gestión de la docencia 119
La gestión de la investigación 124
La gestión de la vinculación o extensión universitaria 127

Capítulo 4
El gobierno de la Universidad 131
Estructuras y órganos de gobierno 134
Niveles y formas de autoridad 138
Nuevos escenarios y el gobierno de la Universidad 140
La gobernabilidad universitaria, una tarea que no es fácil 145
Liderazgo y nuevos roles para los directivos en la Universidad 151

Segunda parte
El caso de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Capítulo 5
Organización, gestión y gobierno de la UPS (enfoque cuantitativo) 159

Sobre el perfil de los docentes que respondieron el cuestionario 159
Sobre la actual organización de la UPS 160
Factores que motivaron los cambios en la estructura organizativa ... 161
Instancias en las que se genera la reforma de la estructura organizativa 163
Ventajas y desventajas de la organización multisedes 165

Sobre el gobierno de la UPS 167
Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica 167
Decisiones de índole académico en la UPS 169
Valoración de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS... 170
Sobre la gestión académica en la UPS..... 172
Conocimiento del modelo de gestión de la UPS 172
Posibilidad de coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento.. 173
Estructura de gestión académica y su relación con la misión y visión institucional 174
Áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de la docencia..... 175
Áreas del conocimiento y su proyección hacia el fortalecimiento de la investigación..... 177
Áreas del conocimiento y su trabajo en el fortalecimiento de la vinculación con la sociedad..... 178
Cambios relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años..... 180
Sobre los factores y elementos necesarios para mejorar la gestión académica 181
Factores relevantes para asegurar la implementación de una estructura organizativa 182
Elementos necesarios para mejorar la gestión académica..... 183

Capítulo 6
Valoración de los cambios luego de la segunda reforma de la UPS (enfoque cualitativo)..... 187
Factores internos y externos que condicionaron el cambio..... 187
Factores internos que condicionaron el cambio..... 188
Factores externos que condicionaron el cambio 193
Valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS 196
La naturaleza multisedes de la UPS..... 196
El proceso de las áreas del conocimiento..... 202
El gobierno universitario de la UPS..... 212
La importancia de los órganos colegiados y unipersonales 220
Repercusiones de la nueva estructura en la gestión académica 226
Cambios relacionados con la gestión de las carreras 226

Cambios relacionados con la docencia 231
Cambios relacionados con la investigación 237
Cambios relacionados con la vinculación con la sociedad 241
Elementos necesarios para mejorar la gestión académica 244
Una estructura académica definida y estable 244
Un proyecto a largo plazo 248
Un plan de formación para docentes y directivos 251
Unos canales adecuados de comunicación 253

Conclusiones 257

Referencias bibliográficas 285

Yo por ustedes estudio, por ustedes trabajo,
por ustedes vivo, por ustedes estoy dispuesto
incluso a dar mi vida.

Don Bosco.

A mis padres Celia Carmelina y Telmo Efraín, quienes me llamaron a la existencia y me enseñaron a amar y permanecer en fidelidad a la vocación más grande: "la Vida".

A la Sociedad Salesiana en donde he profesado mi opción de vida presbiteral y vivo mi condición de pastor-educador, para "ser signo y portador del amor de Dios a los jóvenes, especialmente los más pobres".

A los jóvenes de nuestras presencias educativas, oratorianas, escolares y universitarias quienes me han enseñado que no tengo que "hablar de los jóvenes", sino "hablar con los jóvenes".

Agradecimientos

Comienzo agradeciendo en primer lugar al "Dios de la vida" de quien procede toda inteligencia y sabiduría.

Mi gratitud imperecedera al Dr. Vicenç Benedito y la Dra. Elena Cano, por la cercanía, calidad humana y la confianza; por el acompañamiento académico y la agudeza intelectual; por la exigencia profesional que estimularon la investigación de manera permanente; por las muchas horas de conversaciones, revisiones y sugerencias. El rol de los dos resultó francamente motivador, para que esta investigación llegue a buen término.

A mi familia "primera comunidad educativa" a quienes les debo lo que soy. Mi amor y gratitud por su apoyo moral y espiritual, por su comprensión en mis ausencias en los tiempos que no pude estar "allí" cuando hice falta; en mi memoria permanecerá mi gratitud para aquellos que "se fueron" mientras estuve ausente y de quienes no pude despedirme.

A la Sociedad Salesiana "Sagrado Corazón de Jesús" del Ecuador a la que me pertenezco por la confianza y apoyo permanente en mi formación.

A la Universidad Politécnica Salesiana por todo el apoyo académico para poder realizar esta investigación.

A los directivos, docentes, compañeros de trabajo y amigos que contribuyeron con su disponibilidad personal en tiempo, información y experiencia. El aporte de todos me recuerda aquella máxima filosófica que siempre la invoco: "somos más de los otros que de nosotros mismos". Este trabajo es el resultado de muchos.

¡A todos mil gracias!

Siglas

BM	Banco Mundial
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior[1]
CES	Consejo de Educación Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CONEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
DFCT	disciplina académica, facultad, carrera académica y título profesional
DIDUPS	Curso de Didáctica para Docentes de la UPS
GTH	gestión de talento humano
IES	instituciones de educación superior
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
NGP	nueva gestión pública
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
SENESCYT	Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología
SES	sistema de educación superior
TIC	Tecnologías de información y comunicación
UB	Universidad de Barcelona
UCM	Universidad Convencional Moderna
UM	Universidad Matricial
UNADEDVI	Unidad Académica de Educación a Distancia y Virtual de la UPS

1 A partir de 2018 pasó a llamarse Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (n. del e.).

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UOC	Universitat Oberta de Catalunia
UPS	Universidad Politécnica Salesiana
UT	Universidad Tecnópolis
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja

Presentación

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador representa un caso único en el panorama universitario latinoamericano, no solo por su estructura multisede —con presencia en Quito, Guayaquil y Cuenca—, sino por su intento de redefinir la gestión académica desde una lógica divergente. En 2008, tras un proceso de reflexión interna, la institución eliminó las facultades y decanatos, reemplazándolos por áreas del conocimiento. Este cambio buscaba superar la fragmentación entre sedes, un problema histórico que generaba duplicidad de carreras, mallas curriculares inconexas y tensiones administrativas. Sin embargo, como revela este estudio, la reforma también desencadenó desafíos inesperados: resistencias docentes, percepciones contradictorias sobre la gobernanza y dificultades para medir su impacto real en la calidad educativa.

La investigación, desarrollada entre 2014 y 2015, se nutre de testimonios directos. Por ejemplo, un docente de la sede Cuenca mencionó en entrevista: *"Al principio, nadie entendía qué implicaba ser 'director de área'. ¿Era un cargo académico? ¿Administrativo? Fue como empezar de cero"*. Este tipo de narrativas, recogidas en grupos focales, evidencian la brecha entre el diseño teórico de la reforma y su implementación práctica.

El libro tiene una introducción general en la que aborda el contexto general de la investigación, la problematización de la UPS y el resumen de la metodología empleada por el autor en esta investigación, incluyendo el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. Se analiza, como parte de ese contexto, cómo la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador, promulgada en 2010, intensificó exigencias de acreditación, obligando a la UPS a replantear su modelo sin perder su identidad salesiana, centrada en jóvenes de sectores populares.

La **primera** parte del libro aborda el contexto de la Universidad en el siglo XXI y el debate sobre organización, gestión y gobierno universitario. Esta sección está integrada por cuatro capítulos en donde se tratan temas como la universidad en una sociedad globalizada, la universalización de la educación superior, la internacionalización de la educación superior, la expansión de las tecnologías de la información, las nuevas demandas del mercado laboral y la misión de la universidad en el siglo XXI. Además, los enfoques teóricos de la Universidad como Organización, la gestión de la universidad y el gobierno de la universidad. En este último acápite se tratan temas como los niveles y formas de autoridad, la gobernabilidad universitaria, el liderazgo y los nuevos roles para los directivos.

En la **segunda parte** de la publicación se pone énfasis en el caso puntual de la Universidad Politécnica Salesiana. En dos capítulos (5 y 6) se desarrolla a profundidad el tema de la organización, gestión y gobierno de la UPS, el perfil de los docentes, las ventajas y desventajas de la organización multisedes; la gestión académica, los factores y elementos necesarios para mejorar la gestión académica. También, la valoración de los cambios luego de la segunda reforma de la UPS, los factores que condicionaron el cambio, la valoración de la estructura organizativa y los órganos de gobierno; las repercusiones de la nueva estructura académica y los elementos necesarios para mejorar la gestión.

En las **conclusiones**, se plantea que la UPS enfrenta una encrucijada: profundizar su modelo divergente o retornar a estructuras tradicionales bajo presión externa. La obra no ofrece recetas, pero sí alerta sobre riesgos: burocratizar las áreas, replicando vicios de las facultades, o diluir el carisma salesiano en pos de eficiencia. Como señaló un entrevistado: *"Ser divergentes no significa ser caóticos. Necesitamos claridad en los roles, no solo en el papel"*.

Este texto trasciende el ámbito académico al interpelar a gestores educativos: en contextos de desigualdad como América Latina, ¿pueden las universidades innovar sin convertirse en empresas del conocimiento? La experiencia de la UPS sugiere que sí, pero con una condición: que los

cambios organizativos no sacrifiquen su razón de ser —formar profesionales éticos— en el altar de la competitividad.

Este libro es una adaptación basada en el texto disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/104183

Introducción general

El contexto de esta investigación

Las grandes transformaciones, tanto de carácter político, social, económico como tecnológico o demográfico, que han sufrido las sociedades provocan la evolución de la Universidad, incidiendo decisivamente en su organización, estructura y vida académica. Así, la globalización, el importante y acelerado desarrollo de las TIC, los cambios culturales y las nuevas relaciones sociales y profesionales, modifican a la sociedad en general y a la Universidad en particular.

La Universidad, como institución, está pasando por una serie de cambios sustanciales. Según algunos investigadores y críticos (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Hannan y Silver, 2005; Manzano, 2011) todo este proceso complejo ha creado una especie de confusión paradigmática en la institución universitaria lo que le obliga a definir o redefinir sus áreas fuertes y sus fines. Estas situaciones de cambio profundo afectan a sus procesos de gestión y al ejercicio de sus misiones fundamentales: docencia, investigación y extensión universitaria (Benedito, 2008; Piattinni y Mengual, 2008).

Al mismo tiempo, la Universidad está sufriendo una importante transformación en su forma de organización tradicional, que altera el marco de gobierno y la relación de poder dentro de estas organizaciones; modificando sus organigramas, sus estructuras, sus procesos y función social (Caramés, 2000; Rué, 2004; Michavila, 2008). Las estructuras del SES figuran en lo más alto de las prioridades en los debates de las políticas educativas en las últimas cuatro décadas, tanto a escala estatal como en los informes y consultas de organismos supranacionales (Teichler, 2009).

Esto exige definir tres cuestiones: la primera relativa al Gobierno y a las universidades sin renunciar a la autonomía; la segunda, referente al gobierno interno de las universidades, es decir, la toma de decisiones; la tercera, respecto a las estructuras funcionales de las universidades en centros, departamentos, el grado de rigidez o flexibilidad de sus estructuras para hacer frente al cambio (Bricall, 2000). Todos estos son temas que desde hace años atrás ocupan un lugar relevante en las agendas de las universidades y de los Gobiernos de turno, que en muchos casos han obligado, al mismo tiempo, a las universidades a "repensarse a sí mismas" como institución y a redefinir sus estructuras y sistemas organizativos con reformas internas.

Refiriéndonos al contexto del sistema educativo ecuatoriano en general, en donde se llevó a cabo esta investigación, este asiste a un proceso de cambio en todo su arco desde los niveles inicial hasta el superior. A partir de la aprobación y entrada en vigencia de la actual Constitución del Ecuador (2008), un otro marco jurídico y normativo regula la educación a través de nuevas leyes, reglamentos e instancias u organismos administrativos que buscan asegurar los nuevos modelos de gestión. A través de esta reforma, el Gobierno buscaba regular y provocar cambios cualitativos en las universidades y en todo el nivel superior. En palabras de Brunner (1994b), el marco del nuevo contrato social, definido no solo en Latinoamérica, sino en el contexto internacional, busca sustituir la débil estructura de relaciones entre el Estado y la educación superior basada en un incremento del rol estatal, en términos de regulación y evaluación, sobre el funcionamiento del conjunto de las IES, el aporte y control de las fuentes de ingresos en función de metas y convenios, etc.

Todo este panorama de aspectos legales y normativos obligó a las instituciones a revisar sus estatutos, elaborar planes de ajustes curriculares, de oferta académica y mejorar en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación con la colectividad. De igual manera, las universidades debieron revisar sus estructuras organizativas, replantear sus organigramas y reflexionar sobre sus formas de gestión y de gobierno. Un proceso que coincidió con las reformas y la reorganización interna de la UPS.

Las etapas de la UPS en el Ecuador

Este libro es el resultado de una investigación donde interesa conocer las repercusiones en la gestión académica a partir de la reforma interna de la UPS en 2008, que institucionalmente modificó su estructura organizativa y académica. El análisis y sus resultados emergen a partir de las opiniones de los docentes y de los actores implicados en la reforma, y en su puesta en práctica a lo largo de estos años. Para que seamos más objetivos en la lectura, especialmente de los datos, debemos clarificar que estos dan cuenta hasta el año 2015, en que concluyó esta investigación. Si bien muchas cosas han cambiado en la universidad, lo esencial en su estructura se mantiene, por tanto, esta publicación sigue contando con pertinencia y actualidad académica. Además, es importante para su vida institucional y su memoria histórica.

Hemos calificado aquí a la UPS como "universidad divergente" porque tenemos una organización distinta a las demás (sin facultades ni decanatos), porque estamos presentes en diferentes geografías políticas y sociales. Somos divergentes en los modos de hacer investigación, en las lógicas de pensamiento, en la opción por los más pobres (que va más allá de políticas o estrategias), en los rasgos pluralistas e interclasistas. Divergentes, pero buscando convergencia en lo esencial, en la calidad de la docencia, en el impulso por la investigación y la vinculación que materializa una ciencia solidaria, en la gestión, las políticas, los procesos y el sentido de identidad carismática. Divergente en las formas de trabajo, pero convergente en la búsqueda de consolidar la institución, la misión y sus resultados. Divergente en nuestra oferta académica (que en no pocas ocasiones causa extrañeza por ciertas áreas que en pensamientos "ortodoxos" parecieran no encajar con la definición de "politécnica").

La UPS es una institución de naturaleza privada y católica regentada por la Congregación Salesiana en el Ecuador, cuya presencia se visibiliza —entre otras— a través de la educación en diferentes niveles y modalidades, de acuerdo con el contexto sociopolítico en donde actúa,

con la finalidad de ser fiel al legado de Don Bosco en favor de los jóvenes, especialmente los más pobres.

La presencia salesiana en el ámbito de la educación superior es relativamente nueva. En la India y en Italia desde 1934 y 1940, luego se ha ampliado a otros países y contextos. Nuestra universidad fue creada el 4 de agosto de 1994. Su promotora es la Sociedad Salesiana en el Ecuador. Según sus estatutos, es una universidad privada, confesional y cofinanciada por el Estado. Está situada geográficamente en las tres ciudades más grandes del país: Quito, Guayaquil y Cuenca. Esta última ciudad es considerada la "sede matriz" ya que guarda estrecha relación con el momento de fundación. Se trata de una universidad con una estructura organizativa y cobertura de carácter nacional, por lo que puede denominarse como "multisedes".

Con 30 años de vida institucional, actualmente, la UPS está acreditada por parte del organismo ecuatoriano rector del SES y cuenta con la confianza y credibilidad social que se expresa en alrededor de 25 000 estudiantes matriculados en grado y posgrado en sus tres sedes. A lo largo de estas tres décadas de vida institucional, la UPS ha ido modificando su estructura académica. En su primera etapa estaba configurada con una estructura de facultades en cada una de las sedes. En la segunda etapa se unificaron y "simplificaron" las facultades a nivel nacional. Finalmente, en la tercera etapa se eliminaron las facultades para dar paso a una estructura académica por medio de direcciones de áreas del conocimiento.

Tabla 1
Las etapas de la UPS en el Ecuador

Año	Reforma
1994	Facultades en cada una las sedes: coexistencia de 15 facultades, carreras y titulaciones de la misma denominación en las tres sedes durante la primera década.
2004	Reducir las 15 facultades a 4, cada una con un decano a nivel nacional, pensando, al mismo tiempo, en una mayor coordinación académica entre las sedes.
2008	Pasar de la estructura de facultades a las áreas del conocimiento para una mayor armonización de las funciones universitarias y la mejora de la gestión académica.

En la *primera etapa*, la lógica de gestión académica mantenía un orden de jerarquía basado en facultades, escuelas y especialidades. Los dos primeros años la UPS centraba su interés en el tercer nivel o pregrado (licenciaturas e ingeniarías), dejando postergado el desarrollo del cuarto nivel o posgrado hasta 1996. Paulatinamente la lógica de gestión del pregrado, aunque manteniendo jerarquía de facultades y escuelas, modificó la denominación de especialidades por carreras, en consonancia con las descripciones utilizadas en el Ecuador.

Basados en la prerrogativa legal que otorgaba a las universidades la posibilidad de desarrollar sus actividades en cualquier lugar del país, mediante la creación de extensiones, sedes, subsedes y programas; las carreras, escuelas y facultades sufrieron incrementos desmedidos, que si bien, por un lado, favorecieron las respuestas a las demandas formativas de diversos sectores, derivaron en dificultades de gestión propias de un crecimiento poco regulado. Siendo una sola universidad, se tenían réplicas de facultades en casi todas las sedes, direccionadas por decanos también replicados. Igual situación se repetía a nivel de carreras y direcciones. Esta situación generó una cierta independencia (a nivel de sedes) en la gestión de lo académico, lo cual provocaba dificultades no solo en la administración de los currículos, sino en mallas curriculares para una misma titulación, pues dependiendo de las sedes y sus responsables, eran totalmente diferentes en número de créditos, materias, requisitos de graduación, entre otros.

Estos resultados a nivel de la docencia indicaban claramente la necesidad de un cambio en el modelo de gestión. Por ello, en 2004, la UPS mejoró su estructura organizativa y sus procesos de gestión académica.

En la *segunda etapa*, el primer cambio fue eliminar los decanos por sedes y reducir de quince facultades a cuatro a nivel nacional. Se pasó de tener quince decanos —porque se repetían en cada sede— a solo cinco decanos con responsabilidades a nivel nacional. Para esta reforma se partió de la constatación de los hechos mencionados anteriormente.

Lo positivo de la reforma fue la unificación de las mallas curriculares en todas las carreras destinadas a una misma titulación, así como una mayor conciencia de la dimensión nacional de la Universidad y no solamente una visión local y de sede, como se aprecia en las actas del Consejo Superior nro. 75 de 2008. También se superaron dificultades en la gestión administrativa y financiera, creando una mayor conciencia de participación y colaboración entre las tres sedes, con una visión más integral y que respondía a la característica de una universidad con presencia nacional. Otro aspecto positivo fue que a partir de 2004 la UPS, de manera participativa, elabora su primera Carta de Navegación, dando inicio así a una cultura de planificación universitaria.

Respecto a las dificultades no superadas con esta reforma, se tuvo que, aunque organizadas y unificadas las mallas curriculares, pocos o nulos fueron los logros de mejora en cuanto a contenidos, modalidades y asignación de docentes en función del perfil de las cátedras. Respecto a la gestión no pudo eliminarse la verticalidad, burocracia y lentitud en la toma de decisiones (algo que demostró esta investigación, como se verá más adelante).

La *tercera etapa* organizativa de la UPS inicia en 2008, solo cuatro años después de la primera, luego de una serie de reflexiones y encuentros denominados de "planificación y organización universitaria", cuyo sentido fue la búsqueda constante para el aseguramiento de la calidad académica: el segundo encuentro de docentes (febrero 2006) y el primer encuentro de directores de carrera (marzo 2006).

Tomando en cuenta que la UPS es una sola a nivel nacional, se buscó optimizar el talento académico de las personas y la misma gestión. La estructura anterior en facultades, prácticamente hacía de cada una de ellas "pequeñas universidades" con bastante autonomía en lo académico y en la gestión que giraban alrededor de un decano. Se buscó romper esa estructura rígida para centrarla en la academia más que en la gestión, teniendo presente siempre el carácter y la unidad nacional de la UPS. Se pensaba entonces que una nueva estructuración académica y de gestión

por áreas del conocimiento ayudaría a mejorar ese constante problema para la gestión.

Esta segunda reforma interna supuso la desaparición de facultades y decanatos. Más que una nueva estructura académica fue una conciencia de la necesidad de pasar hacia un modelo diferente de hacer gestión universitaria, que centró su desarrollo en la eliminación de estructuras tradicionales, donde la gestión de la academia —en particular de la docencia— no se soporta sobre una estructura orgánica funcional, sino sobre la gestión del conocimiento.

Así nacieron las *direcciones de áreas del conocimiento*, que tienen como rol ser ejes dinamizadores de las distintas funciones universitarias sin ser órganos de jerarquía en las carreras, ya que suponen una lógica donde las diferentes ciencias, con sus subáreas y dominios científicos pueden y deben estar presentes de manera transversal en distintas titulaciones.

La CINE de 1997 fue la base de implementación de estas áreas del conocimiento en la UPS. De ahí que el rol de los directores de área no es gestionar la acción académica, sino ofrecer posibilidades de innovación en docencia, investigación y vinculación desde el manejo de lo esencial: el conocimiento, haciendo que el nuevo gestor académico principal sea el destinatario tipo estudiante-investigador. Los planteamientos anteriores ciertamente estaban concebidos como ideales, pero ¿qué es lo que ha pasado durante este tiempo? Esta es la pregunta que nos motivó a desarrollar la investigación.

El cambio hacia un modelo de gestión del conocimiento por áreas, con sus respectivos directores, fue un proceso gradual, que buscaba responder a las limitaciones de la primera reforma. Estos cambios inicialmente resultaron un tanto complejos y suscitaron una serie de dudas, temores e incertidumbres, especialmente sobre cómo realizar la gestión y hasta dónde llegaba la función de los directores. Esa situación se clarificó con la reorganización del Consejo Académico, que con los directores de área en su seno y bajo la presidencia de un vicerrectorado académico buscan,

que las innovaciones, fruto del análisis conjunto de sus integrantes, sean concretadas a nivel de espacios operativos: carreras, centros de investigación, posgrados, etc.

Igualmente, el Consejo Académico incluye a los denominados *coordinadores de desarrollo académico*, uno por sede, que trabajan en estrecha relación con el vicerrectorado docente y hacen de vínculo entre la gestión a nivel de sede de las distintas unidades académicas con las propuestas y análisis del Consejo Académico. Son el puente entre el deber ser y el hacer universitarios. Así, la gestión administrativa de las carreras está en manos de los directores de carrera en función de los lineamientos de un órgano colegiado superior y da cuenta de sus resultados locales a través del vicerrector de sede.

Los cambios buscaron dar más importancia a lo académico y continuar potenciando una gestión nacional de la UPS. Nos atrevemos a afirmar que existen tres aspectos que durante estas reformas organizativas se mantuvieron como constantes:

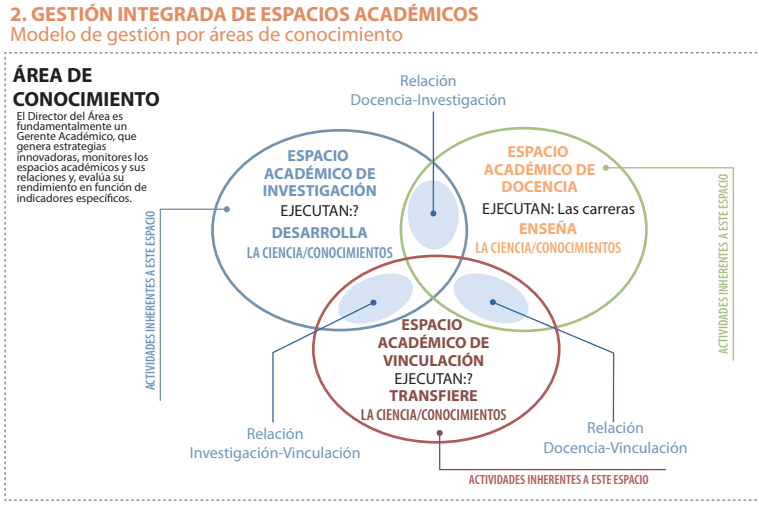
- El primero es la particular organización de la universidad por su alcance nacional a través de sus sedes y que ha planteado la necesidad de consolidarse como una sola realidad universitaria evitando que en la práctica las sedes funcionen como si fueran tres universidades diferentes.
- El segundo aspecto muestra que las reformas y cambios realizados han buscado mejorar la calidad académica y la gestión académica.
- El tercer elemento evidencia que durante los cambios organizativos y académicos se han modificado las figuras de los directivos y sus funciones, a nivel local —sedes— pero muy especialmente a nivel nacional de toda la universidad. Así, la UPS ha pasado de tener decanos en cada sede (1994-2004), a configurar decanos a nivel nacional (2004-2008) y finalmente la eliminación de los decanatos para configurar directores de áreas del conocimiento (2008 en adelante).

El cambio más significativo en la estructura académica a partir de la última reforma organizativa de la UPS es la creación de las áreas del conocimiento, que busca comprometer a los actores de la universidad para trabajar académicamente con perspectivas de coordinación en y desde los ámbitos universitarios de la docencia, investigación y vinculación con la colectividad. Las áreas están llamadas a gestionar el conocimiento integrando armoniosamente la transferencia (docencia), innovación (investigación) y aplicación (extensión universitaria) (UPS, 2011).

Con las áreas se busca un mecanismo que permita un modelo de gestión integrada de los espacios académicos. Procurar ambientes propicios, desde un análisis colectivo, que necesitan constantes diagnósticos del quehacer universitario, auditorías académicas, análisis del crecimiento de las líneas de investigación e identificación de proyectos relevantes a nivel de vinculación social.

Figura 1

Las áreas del conocimiento buscan integrar docencia-investigación-vinculación



Nota. Tomado de UPS (2011, p. 8).

Los órganos unipersonales de gobierno de la universidad son el rectorado, el vicerrectorado general y el vicerrectorado docente (este último desde 2010, ya que inicialmente se llamaba vicerrectorado académico) cumplen sus funciones desde la ciudad de Cuenca. En cada sede el responsable primero en lo administrativo es el vicerrector de sede, que hace las veces del rector, con competencias descritas en el estatuto universitario.

Con relación a los directores de las áreas del conocimiento, deben ser considerados como académicos, con capacidades para generar estrategias innovadoras, monitorear los diferentes espacios académicos y sus relaciones, y evaluar su rendimiento en función de indicadores institucionales, nacionales e internacionales. Están llamados a impulsar de manera conjunta la agrupación de personas en espacios de docencia, investigación y vinculación para pensar cada día la "nueva universidad" porque la institución es dinámica en toda su forma (UPS, 2011).

Las áreas, como se mencionó, no basan su acción sobre estructuras, sino sobre el conocimiento y pautas de innovación, lo que no permite declararlas como únicas o rígidas, ni que sus funciones sean totales y definidas. Por otra parte, "las áreas no están plenamente relacionadas con las carreras. No están ni deben estar vinculados jerárquicamente a carreras, centros, ni ofertas externas" (UPS, 2011, p. 3).

Finalmente, toda acción del Consejo Académico es puesta a consideración del rector o del Consejo Superior y las áreas de trabajo del Consejo Académico se centran en:

- Desarrollo académico que las proponen por lo general las áreas del conocimiento y otras instancias del consejo.
- Seguimiento de la gestión académica desde el trabajo de unidades académicas como carreras, centros de investigación, etc.

Así, los aspectos positivos señalados en las reflexiones de los directivos, en los diferentes encuentros, respecto de la actual estructura académica de la UPS fueron: la descentralización de la gestión académica

y la mejora en la agilidad, así como los tiempos de respuesta en la gestión, las constantes innovaciones y la dinámica institucional. Por el contrario, como dificultades, los directivos mencionaron: el regionalismo por los contextos geográficos de las sedes, la lentitud y resistencia de los profesores y personal en general para asumir los cambios y en especial para conformar claustros especializados alrededor del conocimiento.

Las debilidades percibidas sobre la segunda reforma de la UPS

La etapa que convoca nuestro análisis e investigación para este libro es la tercera, aquella que surge de la segunda reforma que se aplicó a la UPS. Es por ello que vale la pena detenernos en la percepción de dos aspectos negativos de esta implementación, según los testimonios de los grupos de discusión (*cf*. cap. 6).

En primera instancia, se señala que no existió un proceso de evaluación sobre los resultados de la primera reforma. El no haber partido de un proceso de evaluación sobre los resultados de la unificación de las facultades es considerado una debilidad o un aspecto negativo, de entrada, frente a las decisiones de cambio. Los grupos de discusión coinciden en afirmar que se partió de espacios de reflexión sobre cómo se estaban haciendo las cosas, pero no se evaluó el proceso llevado por las cuatro facultades unificadas a nivel nacional. Al no existir datos concretos sobre los aspectos positivos y las debilidades de la reforma de 2004, faltaron elementos para saber con certeza si el camino de las facultades había terminado o si era necesaria una nueva reforma.

La falta de evaluación no se refiere únicamente a las reformas internas que se han realizado, sino a una evaluación seria del impacto de la UPS en la colectividad. Es decir, sobre lo que significaba la UPS en esos 15 o 20 años de vida institucional se tiene aproximaciones y algunas lecturas, pero no existe un documento formal de análisis profundo. Algunos testimonios incluso consideran que para cualquier cambio se requiere un tiempo de espera para evaluar el proceso y que la UPS —en

su corta trayectoria— había realizado demasiados cambios como para visualizar resultados.

Una segunda debilidad señalada en los grupos de discusión es la ausencia de análisis, datos y evaluaciones mínimas, previo a la toma de decisiones sobre modificaciones en la estructura organizativa o reformas, sumada a la falta de estudios o de experiencias similares en otras universidades. Se cree que debieron visitarse otras universidades, revisar otras prácticas, conocer y profundizar otros contextos para tener un panorama más claro. Un ejemplo citado es la Universidad Cardenal Silva Enríquez (Chile), gestionada por la congregación salesiana, que en 2001 eliminó el sistema de facultades y en 2010 regresaron a dicha.

La importancia de estudiar a la Universidad como institución

La Universidad es una institución clave y estratégica en la sociedad de la información y del conocimiento. Ni la Universidad está al margen de la sociedad, ni la sociedad se desarrolla al margen de la Universidad. Tiene un lugar especial en la sociedad y desempeña un papel irremplazable en ella; un lugar no solo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de promoción de la investigación, del desarrollo, etc. (Naval, 2008). Ella es una institución decisiva en el avance de la sociedad. Y aunque no le corresponde definir las políticas de desarrollo económico, sí define sus políticas docentes y de investigación teniendo en cuenta las demandas sociales y las necesidades de los contextos regionales, nacionales e incluso internacionales. Y para hacer efectivas su misión, visión, políticas y necesidades, lo mismo que resultados de eficiencia y de calidad, la Universidad busca estrategias, sistemas organizativos, de gobierno y de gestión, que hagan realidad sus propósitos académicos, investigativos y de extensión universitaria. Para que la Universidad eleve al máximo su posible compromiso participativo con el mundo, afirma Barnett (2002):

> Tiene que disponer de una comprensión informada de sí misma y, especialmente, de sus recursos intelectuales. Por muy extraordinario que pueda parecer, lo cierto es que las universidades, que afirman estar involucradas

> en el tema del conocimiento, resultan que saben muy poco sobre sí mismas. Tiene sentido, por lo tanto, que cada Universidad lleve a cabo una detallada auditoría epistemológica y profesional de sí misma. (p. 179)

A criterio de este y otros autores, la Universidad como institución comprometida con el tema del conocimiento no debe olvidar la importancia de procurar información y conocimiento sobre sí misma. "Resulta un tanto paradójico que, en esta época de rápido cambio social, fomentemos la investigación, pero no siempre hayamos investigado de un modo muy completo nuestras propias instituciones" (Jarvis, 2001, p. 120).

Investigar sobre la Universidad, lejos de ser un tema periférico, es un asunto de importancia capital. Así lo expresan también De Miguel *et al*. (2001), quienes apoyándose en Pelikan (1992) afirman que de tiempo en tiempo se pone de moda hablar de la idea, de los usos o la misión de la Universidad, pero curiosamente en la casa donde se hace investigación sobre todos los temas de la naturaleza y la humanidad apenas si hay estudios sobre la Universidad.

En opinión de Ginés Mora (1999), exponiendo la necesidad de generar información e indicadores sobre el funcionamiento de la educación superior, como herramientas valiosas para la mejora —además de servir de medio de información a la sociedad, y a los que han de tomar las decisiones— manifiesta que la información cuantitativa y cualitativa sobre el funcionamiento de las universidades es aún escasa. Lo que hace pensar que las universidades sean aún parcas en suministrar información útil acerca de sí mismas o porque en el mundo académico —incluso entre los que ocupan puestos dirigentes— existe un cierto rechazo a elaborar información detallada sobre las universidades. Del mismo modo, Iglesias de Ussel *et al*. (2009), refiriéndose al caso español, afirman que apenas hay investigación seria sobre educación superior y, menos aún, sobre instituciones universitarias.

Queda expresada la necesidad de que las instituciones universitarias impulsen estudios que aporten a una mejor comprensión sobre su

funcionamiento, de modo que, sin alejarse de su misión, puedan adaptarse de manera creativa y flexible a las condiciones del contexto al que sirven. En diversos foros y congresos internacionales se están tratando temas relacionados con la organización y gestión de las universidades, lo que evidencia la necesidad de seguir investigando sobre estos aspectos, para potenciar los cambios que resultan beneficiosos o eliminar aquellos que dificultan la mejora de los procesos académicos al interior de estas.

Los planteamientos de estos autores nos dan pistas para considerar que, siendo el tema de las universidades un campo poco explicado, es pertinente seguir investigando sobre ellas, para contribuir a la innovación y al cambio. Académicamente, se ajusta con los temas: docencia universitaria, evaluación, políticas y gestión universitaria, análisis institucional, reformas organizativas y prácticas educativas que tienen mucha relevancia y actualidad. Profundizar en la institución universitaria, sus modelos organizativos, su gobierno y sus modos de gestión, tiene una doble finalidad. Por una parte, comprender los aspectos positivos que inciden en el funcionamiento de las organizaciones; por otra, posibilitar procesos de intervención que faciliten el desarrollo y mejoramiento de la gestión académica. De hecho, poner el énfasis en algún aspecto de la estructura organizativa de la Universidad puede ser una actividad que favorezca la cohesión y mejora de la gestión universitaria y de los grupos humanos implicados. Es oportuno investigar estos temas no solo como posibilidad de conocer mejor lo que pasa al interior de la estructura institucional, sino como un primer aporte a la sistematización de una experiencia y de los cambios surgidos en la UPS como una institución.

Por otro lado, los intereses personales, la pertinencia y la utilidad para el contexto social son aspectos que no pueden estar nunca separados. Lo personal y lo profesional afecta lo social. Benedito (2000), haciendo referencia a la interrelación entre los aspectos personales, profesionales, laborales e institucionales, afirma que el desarrollo profesional y personal significa:

> Crecimiento, desarrollo, mejora, adecuación, en relación con el propio crecimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o

> departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto. (p. 590)

Muchas son las condiciones del entorno social que demandan cambios en las instituciones universitarias. Cambios organizativos, de flexibilización en el currículo, en la gestión, etc. Y aunque de la institución universitaria se ha afirmado con frecuencia que es lenta para el cambio (Barnet, 2002; De Miguel *et al.*, 2001) no hay que olvidar que no todos los cambios son necesariamente buenos y las universidades no existen solo para responder a las presiones del cambio social (aunque se vean obligadas cada vez más a adoptar esas posturas). Se trata, por tanto, de entender la realidad social más allá de la mera intuición o experiencia personales (Jarvis, 2001; Fullan, 2002). Así, a la vez que esta investigación representa los intentos de comprender los cambios que se están produciendo en el contexto social y lo que este demanda de las IES, refleja el compromiso vocacional y social con la educación como plataforma adecuada para el cambio social, sin descuidar el compromiso de que la Universidad mantenga su propia identidad ante la presión del contexto social en que se desenvuelve.

Asimismo, la educación es un bien público y social, y las universidades como instituciones tienen razón de ser en cuanto garantizan la educación para mejorar la sociedad. Toda institución nace en un determinado contexto sociocultural y con el tiempo va cambiando con la dinámica misma de toda existencia. La UPS, en sus treinta años de vida institucional, ha tenido un proceso de evolución que ha puesto su acento en diferentes momentos: un momento de fundación, uno de institucionalización, otro de evaluación-acreditación y finalmente uno de reorganización de sus estructuras organizativas, de modo que sean más ágiles y flexibles. Una organización que llega a un tamaño ya estable debe planificar no la expansión, sino la consolidación, eso es lo que se entiende en forma resumida por "excelencia" (De Miguel *et al.*, 2001).

Finalmente, en toda investigación existen motivos e intereses personales que surgen desde la práctica cotidiana y la experiencia profesional

autobiográficas. Fullan (2002) manifiesta que los mejores análisis del proceso de cambio educativo provienen de nuestra vinculación con la práctica. Nuestro interés considera como presupuesto de fondo o motivación inicial el haber estado involucrados en los últimos 15 años en ámbitos de docencia y de gestión en la UPS. El objetivo no es, sin embargo, dar testimonio ni hacer una biografía personal de cómo se participó dentro de ella; se trata de hacer un trabajo analítico y comprensivo desde la voz de los propios actores implicados en la gestión institucional. Asumiendo el criterio de Barnett (2002, p. 179), quien manifiesta que "el conocimiento y la comprensión tienen que empezar por casa", junto con los criterios de orden científico, social y académico, sobre la necesidad de investigar sobre las universidades, entran en sintonía también preguntas e intereses personales, una mejor comprensión sobre el contexto institucional y profesional propios.

Quizá sea más fácil encontrar una cierta seguridad si consideramos aquel tópico de que "hay que escribir sobre lo que se conoce". Sin embargo, es lo desconocido lo que suscita las preguntas y mueve a la búsqueda de respuestas. De Miguel *et al.* (2001, p. 67), defendiendo la importancia de la combinación entre docencia e investigación, afirman: "La investigación es una forma de enseñarse a uno mismo, de aprender" y tiene sentido y coherencia con la expresión de Mintzberg (1984, p. 17) cuando dice: "Escribo en primer lugar para mí mismo. Así es como aprendo". De este modo, si en el plano personal aún sigue siendo un imperativo el antiguo "conócete a ti mismo" de Sócrates, no menos importante es en la actualidad conocer el contexto y el funcionamiento de las propias instituciones a las que nos pertenecemos, en las que nos desempeñamos como profesionales desde nuestras opciones de vida.

Problematizando la UPS

La complejidad universitaria y su diversidad hacen que sus estructuras organizativas resulten, al mismo tiempo, con diferentes manifestaciones. En las últimas décadas varios autores y estudios (Clark, 1983;

Delors, 1996; Peiró, 1997; Michavila y Calvo, 1998; Attali *et al*., 1998; Boyer Commission, 1998; Casanova y Rodríguez, 1991; Oroval y Rodríguez, 2000; Bricall, 2000; Anuies, 2000; Solé y Coll, 2000; Pedró, 2004; Escotet, 2005; Michavila, 2008; Teichler, 2009; Casanova, 2012) se han referido a los modelos universitarios, de gobierno y de gestión académica, considerando diferentes variables en relación con el contexto social en el que se sitúa la institución universitaria. Uno de los problemas universitarios de permanente discusión, aunque no con la intensidad que debiera, pero que ha cobrado importancia en el análisis y reflexión, es el referido a la organización universitaria. En ciertos ámbitos a este tema se le denomina "modelo" o también "estructura universitaria" (Pacheco, 2008). La estructura académica universitaria se refiere no al conjunto de la institucionalidad de la Universidad, sino a la organización para el desarrollo de actividades académicas de docencia, investigación, extensión-vinculación con la colectividad y gestión; en otras palabras, se denomina así a la forma cómo una institución se organiza para el desarrollo de la ciencia y la cultura, y para la formación de profesionales (Pacheco, 2008).

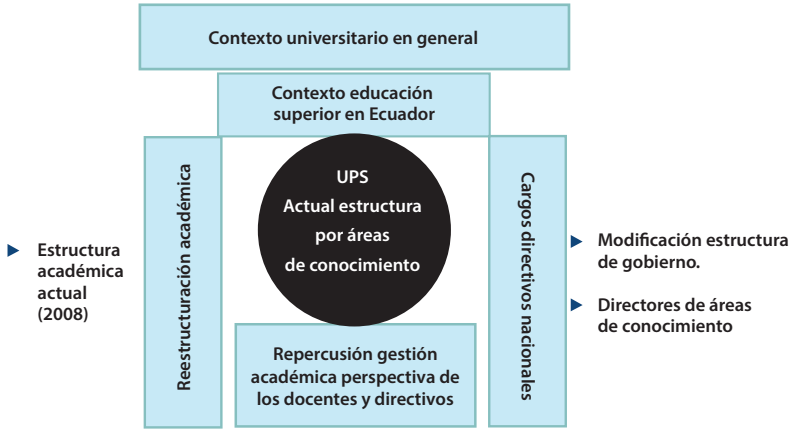
Aunque de manera general las universidades, en su aspecto institucional y sus fines, compartan una naturaleza idéntica, en sus estructuras organizativas cada universidad tiene un modelo propio que se explicita en sus estatutos y en las legislaciones vigentes en cada país. Es decir, no existen dos universidades iguales. La diversidad organizativa es también propia de la institución universitaria (Caramés, 2000) y responde a los principios de autonomía universitaria en cuanto a su forma de organización (Bricall, 2000; Iglesias *et al.*, 2009). En el caso de la UPS, su estructura organizativa con presencia nacional en las tres ciudades más importantes del país (Quito, Guayaquil y Cuenca) es de carácter multisede, diferente a la mayoría de universidades del Ecuador, con un rectorado fuera de sus sedes y con representantes del rector (vicerrectores de sede) como máximas autoridades en estas. Las universidades multisedes, con presencia en diferentes contextos, son instituciones complejas por su naturaleza y objeto de modificación con el paso del tiempo. Esto exige un mayor nivel de organización y una mayor capacidad de gestión, y supone la movilidad

constante y el desplazamiento de sus directivos, para "asegurar" el trabajo corporativo, la identidad institucional y la calidad de la gestión académica. Este desplazamiento permanente por las diferentes sedes y campus para coordinar, planificar, dar seguimiento de los procesos y evaluar los resultados de la gestión, es una exigencia de nuestra presencia nacional, sin embargo, no partimos de la idea de que esta particularidad implique *a priori* un problema, aunque será considerada como tal más adelante.

Si bien todo cambio genera resistencias, dudas, incertidumbres hasta que exista una verdadera apropiación y clarificación de la propuesta (Letelier, 1993), en sintonía con estos cambios organizativos, el trabajo de directivos y docentes, en cuanto implicados en la gestión académica, ha de ser analizado y estudiado para profundizar en sus comprensiones o percepciones (Fullan, 2002).

Es evidente que en el campo de la organización y la gestión universitaria son muchos los aspectos o variables que podrían ser objeto de estudio, sin embargo, considerando el contexto de la UPS, nos centraremos en los ámbitos de la organización académica por áreas del conocimiento y de la gestión entre los órganos académicos-directivos unipersonales con funciones a nivel nacional y los directivos con responsabilidades en la gestión a nivel de sede. Nuestro propósito es analizar la estructura académica de la UPS y su repercusión en la gestión académica, desde las perspectivas de los docentes y directivos, con la finalidad, si procede, de sugerir propuestas de mejora. Para lograrlo, queremos identificar qué factores importantes condicionan el cambio en las universidades, describir las teorías organizativas y modelos de organización y gobierno universitario más relevantes, analizar cuáles son las opiniones de los docentes y directivos acerca de los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS, estudiar las implicaciones que la nueva estructura académica exige para los directivos con cargos nacionales y, finalmente, elaborar propuestas de mejoramiento al sistema organizativo y de gestión que incorporen los componentes de gestión académica derivados de nuestro análisis.

Figura 2
Aspectos en los que se centra este trabajo



De esta manera, abordamos múltiples interrogantes: ¿cuáles son los factores del contexto actual que condicionan el cambio en una universidad? (cap. 1), ¿cuáles son las principales teorías organizativas y los modelos de gobierno para la gestión universitaria? (cap. 2), ¿cuáles son los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS?, ¿cuáles son las implicaciones para los directivos con cargos a nivel nacional que exige la nueva estructura académica de la UPS para asegurar la calidad de la gestión académica?, ¿qué componentes son necesarios para asegurar una gestión académica integral en la UPS? (caps. 3 y 4).

Ahora bien, ¿quiénes son los actores de la investigación? Este trabajo se centra en comprender —desde las voces de los docentes y de aquellos que estuvieron o están implicados en responsabilidades de dirección— de qué manera esta estructura organizativa ha contribuido a un trabajo más coordinado y participativo entre los directivos a nivel nacional y los directores de carrera con responsabilidades a nivel de sede. Se trata de ver cómo esto ha tenido repercusiones en la gestión académica de la UPS, al igual que las exigencias que la nueva estructura académica plantea a

quienes ejercen cargos directivos con responsabilidad nacional. Así, es necesario conocer la visión del *cuerpo docente* de la UPS, de los *directores de carrera* a nivel de sede y los *directivos* a nivel nacional.

Por su lado, el modo de participación de estos actores se definió con el diseño metodológico de la investigación. Por esta razón, la presente introducción cierra con una pequeña aproximación metodológica, donde explicamos las formas en las que se escucharon y preservaron las propias voces, la propia habla, de estos actores.

El trabajo con los actores de la investigación

En función de atender a los propósitos de esta investigación nos planteamos un estudio de casos y lo desarrollamos a través de una metodología mixta, que vincula los paradigmas hermenéutico y sociocrítico del lado cualitativo con el paradigma positivista del lado cuantitativo. Hernández Sampieri *et al*. (2010) afirman que en los diseños mixtos se recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos. Este diseño evidencia ventajas como: una perspectiva más precisa del fenómeno, ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, diversas fuentes e informantes producen datos más ricos y variados, potencia la creatividad teórica, ayuda a comprender mejor fenómenos complejos, puede ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, apoya con mayor solidez las inferencias científicas, ayuda a explotar mejor los datos, y finalmente, es útil para presentar resultados a una audiencia más escéptica.

Desde nuestro posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico frente a la problemática propuesta, se decidió partir de una diferenciación clave. Gimeno (1989), haciendo referencia a la planificación de la investigación educativa —en concordancia con la distinción que hiciera Elliott (1978)— afirma que en educación es posible que se haya hecho bastante investigación sobre la educación (*research on education*), pero poca investigación educativa (*educational research*). Así, aunque nuestro enfoque sea mixto, ontológicamente está ubicado en la segunda opción: investigación educativa, cuyas diferencias resumimos a continuación:

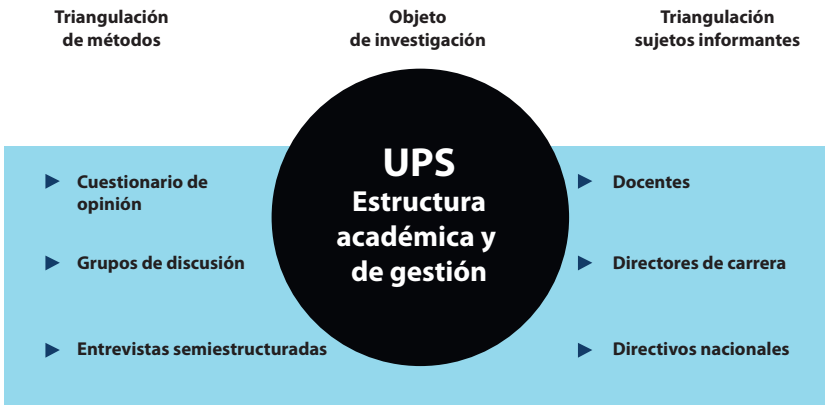
Tabla 2
Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación

Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Conceptualiza la *acción* desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.	Conceptualiza desde una perspectiva *más allá de la acción.*
Emplea conceptos *sintetizadores* que captan la particularidad de las situaciones.	Emplea conceptos *definitivos,* definidos operacionalmente, necesarios para realizar generalizaciones.
Utiliza *datos* cualitativos.	Utiliza *datos* cuantitativos.
Busca una *teoría sustantiva* de la acción en la clase.	Pretende elaborar una *teoría formal.*
Su método básico es el estudio de casos.	Emplea el método experimental.
La investigación la validan *profesores y alumnos* (o los implicados).	Pretende generalizaciones formales por medio de los *procedimientos científicos.*
Los conceptos se desarrollan y revisan *mientras se estudia el caso.*	Los conceptos se definen *a priori.*
Participación de profesores y alumnos (o los implicados).	Profesores y alumnos (o implicados) son solo objeto de investigación.
Se usa la *observación participativa.*	*Observación* desde fuera con categorías prefijadas.

Nota. Adaptado de Gimeno (1989, p. 185).

Desde estos marcos, la investigación comenzó con una *revisión documental*. Luego, para asegurar una adecuada y suficiente triangulación metodológica, se usó: la aplicación de una *encuesta* para los docentes; tres *grupos de discusión* con los directores de carrera y otros actores relacionados con centros de investigación o coordinadores de la extensión, en diferentes ciudades (uno en cada sede); una *entrevista* para los directivos con responsabilidades académicas y del gobierno de la UPS a nivel nacional. La primera técnica fue más bien complementaria, mientras que las tres restantes conformaron el eje articulador del estudio: una cuantitativa y dos cualitativas, en concordancia con la naturaleza del estudio (investigación educativa de tipo mixto).

Figura 3
Triangulación entre las técnicas y los actores



El análisis o revisión documental

Citando a Bardín (1986), el análisis de documentos se orienta a la búsqueda de presencia o ausencia de ciertos contenidos cuya meta es la inferencia. Woods (1987) señala que la combinación de métodos es propia del análisis cualitativo, por lo que este instrumento ayuda a reconstruir acontecimientos, validar otros instrumentos y realizar comparaciones básicas. Así, es importante no utilizar el análisis de documentos de forma meramente introductoria.

En nuestro caso, la revisión documental fue importante antes de proceder con las entrevistas, para ir reconstruyendo de mejor forma las experiencias desde la opinión de los informantes. Asimismo, fue igualmente necesario volver al análisis de documentos luego de realizar las entrevistas, para validar la información de las mismas, como elemento comparativo, en el análisis de resultados.

De los documentos considerados de análisis obligatorio, destacan los siguientes: la Carta de Navegación de la UPS, los estatutos y reglamentos normativos de actuación de los órganos de gobierno unipersonales y

colegiados, los estatutos de la UPS, las resoluciones del Consejo Superior, los documentos de la UPS en cifras y los informes y cuadernos de reflexión de los diferentes encuentros de en los que participaron docentes con cargos directivos y administrativos.

Creación, aplicación y procesamiento de la encuesta

Los cuestionarios son listas de preguntas que pueden ser respondidas sistemáticamente (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Hernández Sampieri *et al.*, 2010). Tenbrink (1997) afirma que la diferencia entre un cuestionario y un test es que normalmente no hay respuestas correctas a las preguntas y que los cuestionarios se utilizan primordialmente para obtener opiniones y conocer actitudes, en lugar de medidas de rendimiento. Por su lado, Cabrera (2000) señala que "un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas" (p. 210).

Con estos parámetros, se realizaron tres versiones del cuestionario: una inicial con 14 preguntas conjuntas, otra más organizada con 15 preguntas (2 abiertas y 13 cerradas divididas en cinco secciones) y la versión definitiva con 19 preguntas (17 cerradas y 2 abiertas divididas en cinco secciones). El cuestionario final fue validado en diferentes procesos: por parte de cuatro expertos en el tema y también a partir de la valoración que hicieron tres directivos de la UPS en calidad de "internos" de la investigación.

La encuesta —cuya versión final puede consultarse en el anexo 1— se aplicó en 2014, a una muestra de 156 docentes de la UPS, que cumplían los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes que laboran a tiempo completo en la UPS al menos un año.
- Docentes que en la mayor parte de los casos conformen los consejos de carrera.

- Docentes que se desempeñan como jefes de área curricular en las respectivas carreras, con funciones académico-administrativas.
- Docentes que conocen la normativa vigente al amparo de la estructura organizacional.

Tabla 3
Docentes que respondieron el cuestionario de opinión por sedes

Sedes	Nro. de docentes	Porcentajes
Sede Quito	72	46 %
Sede Cuenca	57	37 %
Sede Guayaquil	26	17 %
Total	156	100 %

De la muestra, el 36,5 % trabajaba entre 1 y 5 años en la UPS, el 28,8 % entre 11 y 15, el 21,8 % entre 6 y 10, y el 12,2 % entre los 16 y 20 años. Para la aplicación se utilizó Google Forms y para el procesamiento se usaron hojas de cálculo de Excel. En este último aspecto, para mejorar el acierto de los resultados, se relacionaron variables como antigüedad, categoría docente o sede con ciertas preguntas específicas.

Conformación de los grupos de discusión

Algunos autores comprenden los grupos de discusión en una acepción similar a los grupos focales y entrevistas en grupo (Callejo, 2001; Padilla, 2002; Suárez, 2005). Del Rincón *et al*. (1995), sostienen que los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo. Se trata de una técnica cualitativa muy parecida a la entrevista, en la cual un moderador plantea temas que son debatidos por el grupo de participantes y que aportan información relevante sobre el objeto de investigación. "Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionarios u otras técnicas de recogida de datos" (Krueger, 1991, pp. 46-47).

Así, se plantearon los siguientes criterios para invitar a quienes serían parte de los grupos de discusión:

- Que estén involucradas en la gestión académica de carreras y programas y que se encuentran desempeñando el cargo de directores de carrera.
- Que conozcan a profundidad sobre la actual organización académica de la Universidad.
- Que estén involucradas con temas de investigación y vinculación con la colectividad.
- Que tengan responsabilidades de coordinación en temas de desarrollo académico.
- Profesores que conocen bien el proceso que ha tenido la Universidad a partir de la última reforma, e incluso de las dos últimas reformas y que han permanecido en cargos directivos y de gestión universitaria.
- Se consideró a aquellos que han sido reconfirmados en sus cargos por más de un período, o entre los períodos previos a la nueva reforma interna y posterior a la reforma.
- Personas que se despeñaron anteriormente en cargos y que son conocedores del proceso.

A partir de estos criterios se seleccionó a: directores de carrera (tratando de mantener un equilibrio entre las áreas técnicas y humanísticas, así como de género), responsables de coordinación académica de las sedes, algunos miembros de los grupos de investigación y responsables de vinculación con la sociedad. Se realizó un grupo de discusión por cada sede.

Tabla 4
Informantes clave-participantes en los grupos de discusión

Sede	Perfil de los participantes
Quito	Directores de carrera (4). Coordinadores de desarrollo académico (1). Director técnico de vinculación con la colectividad (1). Director de un centro de investigación (1). Coordinador de posgrado de sede (1).

Sede	Perfil de los participantes
Guayaquil	Directores de carrera (4). Coordinadores de desarrollo académico (1). Director técnico de vinculación con la colectividad (1). Director de un centro de investigación (1). Coordinador de posgrado de sede (1).
Cuenca	Directores de carrera (4). Coordinadores de desarrollo académico (1). Director técnico de vinculación con la colectividad (1). Director de un centro de investigación (1). Coordinador de posgrado de sede (1).

El itinerario de trabajo con los grupos fue: saludos y agradecimientos; presentación breve de la reunión y el objetivo de la investigación; presentación de los participantes; negociación y acuerdos para la participación e intervención de cada uno; desarrollo del trabajo con las preguntas centrales y las preguntas de segundo orden (generadoras o subpreguntas); cierre del trabajo.

Las entrevistas semiestructuradas

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social (Del Rincón *et al*., 1995). Lo que caracteriza a la entrevista, frente a otros procedimientos, es la interacción personal. La entrevista es un tipo de conversación en la que dos personas o más interactúan de forma verbal o no verbal con el propósito de llegar a un objetivo previamente definido (Padilla, 2002). Por la forma en que se estructuran las entrevistas, Padilla (2002) señala tres modalidades: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En contraste con la entrevista estructurada, las semiestructuradas son cualitativas, flexibles y dinámicas, es decir, son entrevistas con profundidad (Taylor y Bogdan, 2009).

En este sentido, fue solo a partir de obtener los resultados de la encuesta y de los grupos que se formuló el guion de las entrevistas, a fin de relacionar lo ya mencionado por los actores con nuestros objetivos de

investigación. Así, las preguntas y subpreguntas se concentraron en las mismas cuatro categorías que los grupos de discusión:

- La estructura organizativa.
- El gobierno de la UPS.
- Los cambios más relevantes con la nueva reforma.
- Elementos importantes para la mejora de la gestión.

A continuación, presentamos los criterios con los que se escogió a los entrevistados y la lista de quienes participaron:

Tabla 5
Criterios de inclusión y entrevistados

Criterios	Participantes
• Personas que al momento de la investigación ejercían cargos directivos y de gobierno a nivel nacional (2). • Personas que antes de la investigación ejercieron cargos de gobierno y gestión a nivel nacional (2). • Personas que al desarrollo de este trabajo ejercían como directores de área del conocimiento y que antes de la reforma se hayan desempeñado como decanos a nivel nacional (4). • Personas que durante la investigación tenían responsabilidades como directores de área del conocimiento y que anteriormente se hubiesen desempeñado como directores de carreras (3).	• Rector actual de la UPS (año 2015). • Vicerrector docente (exdirector académico; exsubdecano de la Facultad de Ciencias de la Educación). • Vicerrectora sede Quito (exdecana de la Unidad de Posgrados). • Exrector de la universidad (exdirector del Área de Razón y Fe). • Exvicerrector general (exdirector nacional académico). • Exdirector del Área de Educación (exdecano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación). • Director del Área de Razón y Fe (exdecano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación; exvicerrector de la sede Quito). • Director del Área de Ciencia y Tecnología (exdecano de la Facultad de Ingenierías). • Director del Área de Ciencias de la Vida (exdecano de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Ambientales). • Directora del Área de Educación (exdirectora de la Carrera de Pedagogía). • Director de Área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano (exdirector de Carrera de Comunicación Social).

Tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, el análisis de datos se dividió en tres momentos:

- *Transcripción de las once entrevistas individuales y los tres grupos de discusión*. En este proceso, tal como lo sugiere Hernández Sampieri *et al*. (2010), fue importante revisar que la transcripción esté exenta de errores u omisiones, previo a la fase de categorización. La posibilidad de realizar en un período prolongado las transcripciones aportó una familiarización con los contenidos y una comprensión general del fenómeno. Al ser once entrevistas individuales y tres grupos de discusión, el material fue abundante y la información obtenida cumplió con el criterio de saturación. Es importante recalcar que una vez terminadas las transcripciones el material fue devuelto a los participantes para su respectiva validación.
- *Gestión de los datos cualitativos con el sistema Atlas-Ti (versión 7.5.4)*. Durante el proceso de codificación de los datos se trabajó, tanto con un método deductivo como con un inductivo. El uso de este programa permitió llevar un proceso de codificación ágil, agrupar los códigos en familias, establecer relaciones inter- e intra-categorías, editar comentarios sobre las citas y trabajar con memos sobre temas más amplios o más generales.
- *Categorización de los datos*. Consiste en la identificar y agrupar unidades de significado, descubrir sentidos, hasta llegar a una cantidad de aspectos significativos y manejables; exige también estructurarlos y exponerlos, así como extraer y confirmar unas conclusiones comprensivas (Sabariego Puig *et al*., 2014). En este proceso se fue creando una codificación abierta por unidades de significado, según los objetivos de la investigación, a partir de las entrevistas y grupos de discusión. Luego, se hizo el ejercicio de agrupar los códigos por grupos de familias, definiendo un sistema de categorización desde criterios más inductivos. Es importante señalar que, durante este proceso, tal como suponen los enfoques cualitativos, el trabajo no fue lineal; fue una abstracción paulatina y una interpretación recurrente en modificaciones. Como sugieren Sabariego Puig *et al*. (2014) y Hernández Sampieri *et al*. (2010), para poder codificar es necesario definir el universo, las unidades

de análisis y las categorías de análisis, que para el caso fueron las once entrevistas personales y los tres grupos de discusión.

A partir de esta breve descripción de cómo fue realizado el estudio, podemos pasar a desarrollar los resultados obtenidos, tanto de la revisión bibliográfica ("Primera parte") como de la recolección de datos cualitativos y cuantitativos ("Segunda parte").

Primera parte

El contexto de la Universidad en el siglo XXI: debates sobre organización, gestión y gobierno universitarios

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.871

Capítulo 1

La Universidad en un contexto cambiante

Entre la continuidad y el cambio

Existe una creciente literatura acerca de lo que está cambiando en el mundo y cuáles han sido las diferentes respuestas en los sistemas educativos, incluidas las universidades, desde los informes del BM (UNESCO, 1998; BM, 2003) hasta las publicaciones de libros y artículos de investigadores. Para algunos autores, la Universidad es una de las instituciones que —junto con su homóloga la Iglesia— es la que más ha permanecido en el tiempo y en la historia (Morin, 1998; Barnett, 2002; Freitag, 2004), y a pesar de los siglos mantiene muchos atributos que son originales y que en esencia configuran su naturaleza institucional. Si bien los cambios del contexto universitario han sido profundos en todo el concierto internacional, se la reconoce por su misión central de formación, generación y transferencia de conocimientos, que lo hace a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión.

La Universidad conjuga la tradición y la innovación, la memoria y la experiencia, la conservación y la investigación, la continuidad y el cambio. En ella se armonizan pasado, presente y futuro, en la conservación de las respuestas a los viejos desafíos y en la búsqueda de respuestas a las nuevas preguntas. "La Universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas, valores; la regenera reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; también genera conocimientos, ideas y valores que se introducirán en la herencia. Además, esta es conservadora, regeneradora, generadora" (Morin, 1998).

En la Universidad se da una permanencia y una estabilidad relativas porque es una institución en la que ciertas características evolucionan

lentamente de un período a otro de la historia. Pero cuando se habla de estabilidad relativa no es de confiar, ya que permanentemente existen fuerzas y agentes externos que la presionan (Tabash, 1997) y la obligan al cambio (en atención a número de estudiantes, de programas, de mayor compromiso de los docentes, de mayor investigación, etc.).

La visión tradicionalista de la Universidad estaba centrada en el supuesto de una relativa estabilidad, la transmisión de saberes ya establecidos, la capacidad de autorregulación, con responsabilidades muy bien definidas por sus miembros y sus ámbitos de influencia bien delimitados. Refiriéndose a la problemática de la gestión universitaria, los retos y la incapacidad para resolverlos, García (2008) manifiesta que la Universidad, confiando en su destino inalterable, ha aceptado como huéspedes permanentes a la costumbre, a la inercia, y protegida por su herencia gloriosa, se ha aislado de las exigencias del acelerado cambio social, perdiendo la capacidad de respuesta a nuevos escenarios y demandas de la sociedad. A esta visión, Porta (1998) agrega que es el arquetipo de una Universidad docente, dedicada a la formación de los profesionales, lo que provoca tensión con las nuevas exigencias sociales y culturales, que reclaman de ella tareas que antes no estaban contempladas como aprender a aprender, enseñar a aprender, la formación continua, educar a lo largo de toda la vida, etc.

Entre época y época hay diferencias que son abismales. No es igual hablar de la Universidad del siglo XIX que de la Universidad del siglo XX y peor aún de la Universidad del siglo XXI. Martínez (2000) señala una diferencia entre la Universidad del siglo XIX y la del siglo XX. En el primer caso, aparece la forma estructural de los departamentos o facultades como conjuntos especialistas disciplinarios; los sistemas universitarios se van diferenciando por las relaciones que establecen con los Estados, con una influencia fuerte del modelo napoleónico y humboldtiano; se dan regulaciones públicas para la certificación de títulos que habilitan el desempeño de ciertas profesiones y emergen nuevas formas de gobierno con diferentes modelos de representatividad. En el segundo caso, la Universidad se configura como una institución más compleja; los conocimientos que

produce y socializa crecen y se diversifican, aparecen procesos contradictorios y de muchas turbulencias para los Gobiernos y la administración, aumenta el número de instituciones, por tanto, demandan más recursos sociales; crece, al mismo tiempo, la matrícula y se diversifican los perfiles institucionales con sus ofertas de disciplinas y carreras.

En relación con los procesos contradictorios que señala Martínez (2000), Marcovitch (2002) afirma que es un período marcado por tendencias que generan movimientos de integración y fragmentación, de fisión y fusión. Ante esto, hay una expectativa de que la Universidad sea un gran instrumento de cohesión social y desarrollo de competencias.

> La Universidad del siglo XXI deberá compararse con una organización de muy elevada performance, puesto que tendrá que seguir su propio camino, crear su propia cultura, cuidar a su personal e individualidades, competir con otras instituciones y, en definitiva, no solo obtener buenos resultados sino, además, tener su propia personalidad como organización. (Caramés, 2000, p. 30)

Este escenario es producto de una sociedad que multiplica sus demandas y deposita en la Universidad mayores expectativas respecto de sus contribuciones al mundo de la ciencia, la cultura y la producción. Hay que tener en cuenta que los servicios universitarios se dirigen ante todo al resto de la sociedad. Aun así, la garantía de su continuidad reside en la capacidad de generar el conocimiento que la propia Universidad internamente ha de asegurar. No puede perderse de vista que la Universidad es una comunidad organizada para proporcionar un servicio público que garantice el acceso social al conocimiento (Bricall, 2000). De este modo, si existe cambio permanente, transitoriedad, transformaciones sociales, etc., es evidente que las instituciones educativas deben cambiar en sus formas de gestión.

Para Casanova (2012), la Universidad de finales del siglo XX e inicios del XXI vive una paradoja fundamental. Por un lado, es reconocida ampliamente la importancia social que tiene, pero el nuevo contexto cada vez más complejo le exige que se redefina como institución. Así, este autor

compila en cinco grandes temas o factores críticos a aquellas tensiones que presionan sobre la institución universitaria actual:

Tabla 6
Contexto de la Universidad: efectos y tensiones

El nuevo contexto de la Universidad	Efectos en la Universidad	Tensión en la Universidad del nuevo milenio
El nuevo orden mundial. Una sociedad compleja. Una creciente asimetría social. Nuevos saberes, nuevas instituciones, nuevas tecnologías. Internacionalización del conocimiento.	Desplazamiento de la Universidad desde la periferia hacia el centro de lo social. Desplazamiento de la idea legitimadora de la Universidad como institución social hacia otra como complejo aparato industrial. Vive una etapa de políticas restrictivas y acordes al modelo económico hegemónico. Se consolidan los esquemas de regulación gubernamental. Surgen nuevos bloques de coordinación supranacional y regional. La Universidad —internamente— vive una atomización disciplinaria y dificultad para establecer reglas y referentes comunes. Surgimiento de nuevos actores.	Tradición e innovación: permanencia o cambio. Demandas crecientes y apoyos financieros decrecientes. Universidad para reproducir o para crear conocimiento: docencia o investigación. Gerencia (*management*) o gestión académica: el nuevo liderazgo. La Universidad frente al hacer: saber y mercado. La Universidad frente al poder: saber y gobierno. La Universidad funcional frente a la Universidad sin condición.

Nota. Adaptado de Casanova (2012, pp. 28-40).

Que la Universidad está cambiando y está obligada a cambiar, es ya una evidencia más que una novedad. Por ello, el contexto social de mayor competitividad y la vinculación con públicos cada vez más numerosos desde y hacia la Universidad, han dado lugar a la emergencia de una estructura organizacional cada vez más compleja (Barnett, 2002) y diferenciada, al desarrollo de procesos internos más rigurosos y a la profesionalización de tareas que antes eran desempeñadas por docentes e investigadores sin formación específica para ellas (Martínez, 2000).

La Universidad en una sociedad globalizada

Si atendemos al tema de la Universidad en un contexto de globalización, las investigaciones dan cuenta que, en el nivel internacional, la educación superior en los últimos tiempos ha sufrido numerosos cambios. Estas tendencias se caracterizan por una notable expansión de la matrícula, la diversificación de sus estructuras institucionales y las restricciones financieras impulsadas por la realidad internacional y mundial (UNESCO, 1998) a través de políticas económicas que son expresión de la globalización.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, Brunner (2001) define la globalización como un fenómeno de creciente integración de las economías nacionales, de los mercados financieros y del movimiento del capital y el trabajo. Para el BM (2003), en el terreno político, la globalización es ese ascenso creciente del neoliberalismo que también se extiende a las políticas universitarias. Así, el "Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo" (UNESCO, 2014) sostiene que la globalización plantea serios debates, porque este proceso es desigual entre países industrializados y menos industrializados, lo que marca el crecimiento desigual entre países ricos y países pobres, como en algunas regiones de América Latina. Esto tiene relación con las posibilidades de crecer en la educación no solo superior, sino inclusive en la educación básica.

Frente a esos condicionamientos de la economía o de las políticas neoliberales al SES, existen movimientos que denuncian e intentan contrarrestar esta tendencia, como los movimientos estudiantiles en Chile, Colombia o España, que en los últimos años han protestado en contra de la mercantilización de la educación superior, pues este factor ha afectado al funcionamiento general de la Universidad y sus consecuencias más notables se han mostrado en el deterioro de la calidad académica, de la investigación y de la producción científica en general.

Investigaciones presentadas en la última década (Friedman, 2005; Brunner y Uribe, 2007; Didriksson, 2007) dan cuenta de cómo el fenómeno

de la llamada "sociedad del conocimiento" plantea a las universidades y a sus actores —especialmente a quienes están al frente del gobierno y de la gestión universitaria— diversos retos, por ejemplo, la globalización, la competitividad, la internacionalización y el acceso a la educación superior. Hacer frente a esos retos implica un cambio organizacional del modelo tradicional de Universidad para buscar que estas instituciones generen más innovación tecnológica y mayor producción del conocimiento, potenciando el eje de la formación de profesionales.

De la época actual, se ha dicho hasta la saciedad que está caracterizada básicamente por cambios profundos y acelerados. Cambios que afectan a estructuras y superestructuras sociales, de la vida y de la cultura. La Universidad es una institución dentro de la sociedad, lo que hace que esta no puede alejarse de las exigencias de la sociedad, pero tampoco puede dejarse absorber por ellas, para que siendo autónoma pueda desarrollar el ejercicio crítico y de acción crítica (Caramés, 2000), ya que la globalización no es solo económica y tecnológica, es sobre todo cultural.

Esta sociedad globalizada ejerce, pues, una gran presión sobre las universidades y la dinámica de la educación superior en el mundo cambia debido en este contexto globalizado. Hay algunos efectos que desde la perspectiva de Letelier (1993) —junto con el desarrollo económico y el cambio social— se imponen a las universidades:

- Los gobiernos exigen mayor eficiencia en el empleo de recursos fiscales. Hay presupuestos reducidos y necesidad de generar recursos adicionales.
- Los clientes de las universidades ya no son solo las empresas y otras instituciones empleadoras de profesionales, sino también los estudiantes. Estos ahora pagan aranceles significativos, tienen mayor variedad de opciones y actúan guiados por percepciones propias, familiares, escolares y sociales de lo que es una carrera conveniente y una Universidad aceptable.

- Las profesiones evolucionan rápidamente con el avance científico y tecnológico. Nuevas concepciones educativas son requeridas por el sector profesional. Ellas deben garantizar habilidades profesionales acordes con el desarrollo.
- Diversos agentes (empresas, gobierno, políticos, corporaciones, etc.) requieren apoyo de conocimiento y asesoría de la Universidad para el cumplimiento de sus objetivos profesionales y sociales.

En este concierto mundial no todo es negativo. La globalización viene teniendo notorios beneficios en lo concerniente a la tecnología y la economía, con repercusiones positivas sobre las condiciones de vida de la población, pero el fenómeno tiene que ser visto con reserva en el plano político, ya que la exclusión sigue creciendo y es aquí donde las universidades pueden desempeñar un papel crítico (Marcovitch, 2002). Cuando se habla de cambio en la sociedad, muchas veces se sostiene que en la institución universitaria se produce una "crisis" (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Pérez Lindo, 2003; Milojevic, 2003; López, 2006) e incluso se habla de "crisis de modelos", en donde la expansión de la demanda y la recesión económico son determinantes (Pedró, 2004, p. 61). López (2006) plantea la actual crisis de la Universidad por las siguientes razones: las deficiencias de la Universidad en servir a la sociedad, su falta de "pertinencia", el impacto de las políticas del BM en las IES y la visión con ánimo de lucro de la educación superior.

> Estamos asistiendo a la crisis de la Universidad no solo en los aspectos de la gestión, financiamiento, evaluación y currículum, sino que es la propia concepción de la Universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra cambios radicales de las identidades y de los supuestos básicos. (p. 63)

Para muchos autores, la Universidad tradicional está siendo seriamente amenazada y desafiada por diversas fuerzas a nivel mundial (Caramés, 2000; Barnett, 2002; Freitag, 2004). La globalización y la politización son factores actuales, pero lo son también temas emergentes como la diversidad cultural y virtualidad (Inayatullah y Gidley, 2003), especialmente

después de la pandemia de 2020. Estas situaciones de "crisis", sin embargo, pueden convertirse en una oportunidad para reinventar las IES y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. En este mundo globalizado son varios los informes (Bricall, 2000; BM, 2003) que identifican factores que obligan a las universidades a repensar sus estructuras académicas, curriculares, estructuras organizativas y órganos de gobierno, de algunos de los cuales iremos hablando en los siguientes apartados.

La universalización de la educación superior

En relación con la universalización de la educación superior, Quintanilla (1996) ya sostenía que la Universidad del futuro y la política universitaria tendrían los rasgos de una Universidad de masas:

- Incremento de la exigencia de la calidad tanto en investigación como en docencia.
- La flexibilización de las estructuras organizativas.
- Mayor diversificación tanto territorial como en relación con el perfil académico de cada Universidad.
- Un sistema universitario sometido a mayores presiones competitivas a nivel nacional, regional e internacional.
- Una agudización de la tensión entre enseñanza, investigación y formación.
- La exigencia de un sistema coherente de financiación y gestión eficiente de los recursos disponibles, que las universidades están obligadas a cambiar su configuración.

La educación superior pasa de ser minoritaria y elitista a cubrir a la mayor parte de la población, al menos en el primer ciclo. Los SES han pasado del elitismo a la masificación. El acceso a la educación superior ya no es un privilegio, sino un derecho. Esto no significa que todo el mundo pueda ejercerlo en igualdad de condiciones. De allí la necesidad de mantener y mejorar la calidad de la educación universitaria (Pedró, 2004; Barnett, 2008).

> La casi-universalización de la educación superior lleva a definir nuevos contenidos, objetivos y modelos de organización en la Universidad. El principio general es que un mundo globalizado requiere de una mano de obra con una educación postsecundaria de al menos tres años. […] Pero los modelos de Universidad elitista y profesionalista son complicados de cambiar; sobre todo porque el profesorado ya está ahí, con sus parcelas de poder distribuidas. El problema no es tanto lograr una nueva organización, sino conseguir profesorado que sepa realizar labores nuevas. (Iglesias *et al*., 2009, p. 437)

Una característica mundial es la extensión de la educación superior a niveles nunca pensados en el siglo XX. Actualmente, las mujeres ingresan en masa a la educación superior y consiguen niveles más avanzados que los varones, una incorporación que es masiva en todo el mundo. En esa misma línea, Pedró (2004) subraya los grandes cambios que se han producido en los perfiles de los estudiantes universitarios en un período muy corto: el acceso de la mujer al sistema universitario, hombres y mujeres de todos los grupos de edad, estudiantes a tiempo parcial que trabajan, miembros de grupos minoritarios en términos sociales y económicos, y minorías étnicas.

Si bien la universalización de la educación superior tiene algunos aspectos positivos, no todo puede ser asumido desde un entusiasmo ingenuo, convencidos de que su expansión es por sí misma un indicador de que todo marcha bien. López (2006) señala que, pese a su expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas, económico-sociales, sexo-genéricas, étnicas, religiosas y migratorias. El informe de la UNESCO (2014) señala que en la agenda de muchos Gobiernos aún está pendiente solucionar la universalización del acceso de población en edad escolar a los niveles de básica general y bachillerato, pues en el contexto mundial los sistemas educativos aún no han sido capaces de resolver ni siquiera el acceso a la educación básica.

La internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior es progresiva y supone una nueva relación entre los Gobiernos y las empresas multinacionales dedicadas a la educación. Los aspectos característicos de la globalización que presionan sobre la Universidad no están exentos de análisis desde la misma Universidad. Son muchas las críticas que se hacen, especialmente sobre asuntos de demanda, extensión, internacionalización, investigación, etc., en relación con una educación superior cada vez más costosa, pues si llega a extenderse a casi toda la población, no será posible realizarla toda con cargo a los presupuestos públicos. Esta situación obliga a buscar nuevas formas de financiación y nuevos métodos de cofinanciación. Los debates sobre la extensión, el coste y la calidad de la educación superior están sobre la mesa como discusiones de mayor actualidad.

Tres críticas recibe la Universidad en la mayoría de los países: que el coste es cada vez mayor (ya lo paguen las familias o el Estado), que los profesores dedican poco tiempo o esfuerzo a la docencia y que las universidades se involucran poco en los problemas de la sociedad en la que están establecidas. Por otra parte, a criterio de Iglesias *et al*. (2009), cinco procesos de cambio han generado el fenómeno de la globalización en el sector de la educación superior:

- *La universalización*, que implica la educación no obligatoria de la mayor parte de la población en programas de tres o cuatro años de educación postsecundaria.
- Un proceso de *especialización diferencial*. Cada vez más estudiantes deciden seguir adelante tras la titulación del tercer nivel, con estudios de cuarto nivel, de máster y doctorados.
- El proceso estructural con mayores consecuencias para el sector educativo superior es *la privatización* y paralelamente el desarrollo de un nuevo papel del Estado.

- La *feminización* es un proceso singular, pues hasta hace pocas décadas la Universidad era una institución para varones. En los países occidentales, sobre todo los más avanzados, la proporción de mujeres es bastante mayor a los hombres: hoy existen 120 mujeres por cada 100 varones.
- *La migración transnacional* es un signo de nuestros tiempos y lo es de los estudiantes universitarios. El flujo de estudiantes de educación superior en el mundo es aproximadamente de dos millones y medio en un ir y venir de interacción entre doscientos países en el mundo.

La expansión de las TIC

El concepto ya tan sabido de "aldea global" como comprensión de un mundo cada vez más pequeño, es la consecuencia del incremento de las TIC. La comunicación de las personas, datos, información, etc., viajan a gran velocidad, casi en tiempo real. Todo esto ha generado no solo modos de acceso y construcción del conocimiento, sino que ha condicionado los modos de relación entre las personas y la comprensión misma del mundo. Las TIC son justamente mediadoras de la internacionalización de la educación superior.

> Como institución del conocimiento por excelencia, la Universidad está en medio de esta revolución que sitúa el conocimiento en primer plano como vector del desarrollo. Por eso, hoy la Universidad tiene que adaptar el cumplimiento de las misiones fundamentales de enseñanza y de investigación a las nuevas realidades. No obstante, le cuesta adaptar sus estructuras seculares al ritmo marcado por lo que Manuel Castells denomina "sociedad red", y que requiere flexibilidad y adaptabilidad por parte de las estructuras de la organización. (Bertrand, 2010, p. 12)

La educación superior y su futuro está condicionado por algunas tendencias y cambios del entorno: globalización e internacionalización, creciente competencia entre universidades para captación de alumnado y de financiación, competencia de las llamadas "universidades corporativas", el surgimiento de nuevas necesidades por parte de los

ciudadanos y de la sociedad, las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC, etc. (Jarvis, 2006).

Todo este contexto de desarrollo tecnológico agiliza los procesos de información y caracteriza la sociedad del conocimiento que hoy está "al alcance de todos". En la "sociedad de la información", cuyo vehículo son las tecnologías, Le Grew (1995, citado por Bates, 2001) sostiene que se está dando un "cambio de paradigma" en la enseñanza postsecundaria, cuyas tendencias se concretan en diversos procesos:

Tabla 7
Tendencias de la enseñanza superior en el contexto de las TIC

Pasar de…	A…
Una sociedad industrial.	Una sociedad de la información.
Una tecnología periférica.	Unos multimedia esenciales.
Una enseñanza de carácter temporal.	Una educación permanente.
Un currículo fijo.	Unos currículos flexibles y abiertos.
Una atención centrada en la institución.	Una atención centrada en el estudiante.
Una organización autosuficiente.	Unas asociaciones.
Una atención local.	Una interconexión global.

Nota. Adaptado de Bates (2001).

La irrupción de las TIC y el internet ha provocado en los últimos años cambios significativos en la sociedad, configurando un nuevo paradigma cultural que divide a las generaciones de personas entre nativos y migrantes digitales. Este auge tecnológico, la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el debate sobre el qué debe enseñarse, la formación continua y otros aspectos, influyen sobremanera en la Universidad, "porque Internet es solo el símbolo más afilado de esta situación sin límites en la que se encuentra la Universidad" (Barnett, 2002, p. 35).

Este panorama tiene repercusiones en la vida de las personas y en los procesos educativos, exigiendo casi como un imperativo el desarrollo

de competencias en el manejo y uso de las TIC, porque estas generan una nueva mentalidad, condicionan los comportamientos individuales, las formas de relación, los modelos organizativos, los procesos de comunicación e incluso las formas de comercialización donde la producción y distribución del conocimiento se ha modificado. Si la cultura digital está configurando un nuevo "paradigma cultural" no cabe esperar que la educación superior permanezca en sus prácticas y formas de organización tradicionales, pues ello sería la expresión de una visión irresponsable de la educación. En efecto, el sistema educativo es muy cuestionado en cuanto espacio y modo de socialización, sus métodos de enseñanza, sus contenidos y demás prácticas, porque aún no se ha logrado una aplicación verdadera de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un estudio acerca de la gestión de la tecnología en la educación superior, Bates y Sangrà (2012) reconocen que una de las dificultades para el cambio en las universidades es la "cultura organizativa":

> Nuestra respuesta a por qué el cambio no se produce más deprisa es la vez simple y compleja. Simple, porque se puede resumir en tres palabras: la cultura organizativa. Compleja, en parte porque la cultura organizativa es compleja. También porque la cultura organizativa habrá de cambiar si se quiere que se produzca con éxito la integración de la tecnología, pero la misión básica debe seguir siendo la misma (de lo contrario, las instituciones dejarían de ser universidades). (pp. 214-215)

El mundo de las tecnologías y su aplicación en la educación superior puede ser abordado desde muchos ámbitos. Así, para que las universidades puedan adaptarse a los entornos que cambian a gran velocidad y desenvolverse bien en ellos, es necesario que cambien su cultura organizativa, reforzando una mejor formación del personal no solo en tecnología, sino en enseñanza y gestión. En ello tienen una gran responsabilidad quienes lideran la Universidad.

Tabla 8
Impacto de las TIC en la Universidad

Nuevos procesos de aprendizaje	Impacto sobre los productos universitarios	Impacto sobre las instituciones
Las TIC están transformando la relación existente entre conocimiento y procesos de aprendizaje. El estudiante aprendería más por sí mismo mediante procesos de intercambio a través de redes. El profesor ya no transmitirá un conocimiento previamente estructurado, sino que enseñará a los estudiantes a pensar y organizar caminos individuales de aprendizaje. El papel de la Universidad será facilitar estos procesos, al permitir el acceso a la información y al autoaprendizaje, pero también de certificar la capacitación y la investigación.	En la docencia general y profesional, diversas instituciones podrían compartir las inversiones iniciales, esto permitiría una difusión más amplia, menos costosa y más accesible a un mayor número de estudiantes. Las modalidades combinadas que alternan educación a distancia con educación presencial serán más comunes en el futuro. Ya la investigación ha sido transformada profundamente gracias a la cooperación en red de investigadores que se encuentran en instituciones muy lejanas se está llevando proyectos en laboratorios virtuales.	Las universidades toman conciencia que son parte del mercado del conocimiento que compiten con otras instituciones que tienden a ser más flexibles. Las actividades académicas se verán modificadas en términos de estructuras, programas, contenidos y procesos. El personal académico incursiona en la revolución de las TIC, pero necesita de la ayuda de especialistas de las TIC que sean capaces de imaginar sus necesidades. Es necesario que cambie la organización misma de las universidades, que integre el impacto directo de las TIC sobre los procesos de funcionamiento. Deberá cambiar también el papel de cada actor: el del rector y su equipo administrativo; el de los decanos de las facultades y gerentes de centros universitarios; el de los encargados de los departamentos y programas académicos… en otras palabras, transformar la cultura de la institución.

Nota. Adaptado de UNESCO (1999, pp. 6-8).

En todo caso, en el contexto de irrupción de las TIC, en el que se facilita la transmisión, la información y el conocimiento, no siempre se favorece la comunicación como experiencia subjetiva. Asociando la importancia de la comunicación para promover el cambio, Parcerisa (2010) considera que la mejora de los sistemas de comunicación para facilitar

información e intercambio entre el profesorado y los cargos académicos o entre el profesorado y el gobierno universitario, tiene que convertirse en una prioridad para la institución. Señala que la dimensión comunicativa, siendo importante, no es sencilla por el mismo exceso de información. Por ello, el hecho de colgar información en la web de la universidad no garantiza ni su recepción consciente, peor aún su apropiación. De modo que los recursos técnicos no bastan, porque es también cuestión de actitudes.

Diferentes estudios en referencia al uso de las TIC en los ámbitos de gestión académica e investigación (UNESCO, 1996; Laviña y Mengual, 2008; Bates y Sangrà, 2012) muestran la influencia que estas han tenido en la creación de universidades virtuales y el desarrollo del aprendizaje *online*, lo que ha posibilitado crear nuevas oportunidades de acceso y formación, tanto a nivel local como global. Asimismo, la promoción del aprendizaje virtual ha generado nuevas formas de enseñar y aprender relacionadas con la formación inicial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desafiando a docentes y estudiantes en los procesos académicos.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento

El informe del BM (2003), titulado "Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria", hace un análisis amplio de las nuevas demandas para el conjunto de la educación universitaria y lo que se requiere en los ámbitos económico, político, cultural e institucional. Habla de nuevas aptitudes, actitudes y comportamientos como una mayor flexibilidad, una creciente capacidad de asimilación y de adaptación a los nuevos conocimientos y tecnologías, perspectivas y enfoques más globales e interdependientes, etc.

Haciendo referencia a los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento, algunos autores (Rodríguez, 2002a; Bates y Sangrà, 2012) plantean que la humanidad está pasando por un auténtico momento de transición, desde la sociedad postindustrial a la sociedad de la información y el conocimiento. En este contexto, estos autores hablan de las

nuevas concepciones del trabajo, mayores exigencias de libertad, nuevas políticas para el cambio, reinvención de las instituciones, peligros de la globalización, etc., lo que supone dinamizar la orientación de las personas en la etapa universitaria.

> Las instituciones actuales ya no valen. Hay que repensarlas. Instituciones educativas, económicas y empresariales están fallando porque no pueden cumplir con algunas de esas nuevas funciones. Las instituciones sociales y sindicales válidas en la sociedad industrial empiezan a ser invisibles. Y también se puede incluir aquí el sistema universitario. La escuela (a cualquier nivel) habrá de regirse por los presupuestos de las organizaciones que aprenden (*learning organizations*) ya que no se adecua a las necesidades sistemáticas de la sociedad actual. (Rodríguez, 2002a, p. 21)

Las reflexiones pueden parecer redundantes en torno al tema, sin embargo, nos ayudan a comprender que son muchas las demandas sociales hacia la educación superior. En la sociedad del conocimiento, la formación, la investigación y la innovación son elementos vitales y motores que alimentan a la sociedad. Pero el conocimiento ya no es monopolio de las universidades y como instituciones al servicio de la sociedad se enfrentan a un reto importante: procurar a sus estudiantes competencias reflexivas, críticas y con un compromiso ético (Gros, 2010), de modo que no se corra el riesgo de responder únicamente a las demandas de la economía. Las exigencias de la sociedad del conocimiento suponen colaboración, trabajo en red y sistemas abiertos que por su propia complejidad resultan de difícil incorporación, porque "entran en contradicción con las prácticas habituales de la cultura universitaria y de las tribus académicas. Por ello, creemos que la Universidad debe cambiar su organización y estructura para poder ser un verdadero motor de la sociedad del conocimiento" (p. 127).

De la misma forma en que Gros (2010) advierte sobre el riesgo de una universidad que responda únicamente a las demandas de la economía, Fernández y Alegre (2004) afirman que, cuando se habla de las "demandas de la sociedad", se está hablando de las demandas del sector empresarial". Por ello están en desacuerdo con la idea de que las Universidad deba

revisar sus planteamientos institucionales, organizativos y de gobierno para responder la sociedad del conocimiento.

> La sociedad del conocimiento tiene que ver con la constatación de que el aumento de productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la innovación, que queda definida no como la producción de conocimientos, sino como difusión económicamente rentable. (p. 236)

Frente a esta situación, consideran que la única forma de poner a la Universidad al servicio de la sociedad consiste en que esta no demande servicio alguno. La sociedad no puede obtener mejor "servicio" de la Universidad que el de preservar en ella un lugar en el que le esté prohibida la entrada, una institución donde la sociedad no pueda ni sobornar, ni comprar, ni chantajear. Es cierto que la Universidad es parte importante de la sociedad, pero desde el mismo momento en que se le exige un servicio a la sociedad, se tiene servicio, pero no Universidad (Fernández y Alegre, 2004). La única forma de gozar de la Universidad es dejarla en libertad, la libertad de cátedra no es, en este sentido, algo negociable o matizable: es la esencia misma de la Academia. Finalmente, hay que estar atentos porque parece que toda reforma educativa se nos está imponiendo y los nuevos retos y desafíos que se presentan se están convirtiendo en una verdadera obsesión (Fernández y Alegre, 2004).

Las nuevas demandas del mercado laboral

Una sociedad competitiva exige profesionales provistos de nuevas competencias y sobre todo con la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional. Todo esto supone para la Universidad una nueva responsabilidad: la de garantizar desde su oferta académica mejores posibilidades de empleabilidad para sus egresados.

> La Universidad ha de interactuar con el mercado, así como ha de interactuar con otras esferas, como la ciencia, el arte, otras universidades, etc. […] La Universidad asume entonces un papel más activo y menos dependiente del mercado y con más autonomía de las corporaciones con ciertos intereses. (Benedito *et al*., 1995, p. 30)

Sin embargo, poner el acento solamente en lo profesional en función de lo laboral no es suficiente, porque la Universidad ha de ayudar a proyectarse socialmente y a comprenderse dentro de una comunidad en actitud de diálogo. Según Imbernón (2008), se trata de superar enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y tender a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en donde adquiera importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en la Universidad como por su condición de usuario, agente social o simple miembro de la comunidad.

En la sociedad del conocimiento, la educación superior es un requisito para tener una fuerza de trabajo competitiva.

> En efecto el proceso de evaluación reconoce que la Universidad se mueve constantemente entre dos paradigmas: el académico y el del mercado de trabajo. Después de siglos de relativa quietud, la demanda de la educación superior por parte de la sociedad es enorme. La expansión coincide con la diversificación, y con una preocupación enorme por la calidad (y su evaluación). Su expansión a la mayoría de la población ya es un hecho en los países más desarrollados. (Iglesias *et al*., 2009, p. 430)

Las exigencias del mercado laboral hacia la Universidad tienen relación con lo que Caramés (2000) denomina "tercera vía", entendiendo a la educación superior como inversión para el futuro de la sociedad. Parte de la comprensión de que en el "Estado de bienestar", la educación y el aprendizaje han de ser permanentes para conseguir seguridad y movilidad social, prosperidad colectiva y para crear un mercado de trabajo más justo y flexible. La tercera vía trata de gestionar políticamente la globalización económica y la transición tecnológica, en donde la inversión del Estado en la educación superior debe ir paralelo con el compromiso de los ciudadanos.

En este sentido, Ginés Mora (2004) sostiene que factores como la globalización, la sociedad del conocimiento y la Universidad universal, obligan a la educación superior a plantease nuevos objetivos y nuevas

formas de funcionamiento, por lo que plantea una serie de cambios divididos en dos tipos:

Tabla 9
Cambios que el nuevo contexto exige a las IES

Cambios intrínsecos: cambiar el modelo educativo	Cambios extrínsecos: modelo organizativo de las instituciones
Desde un modelo basado con exclusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos. Pasar de la enseñanza al aprendizaje bajo los criterios de la multidisciplinariedad, con entornos de aprendizaje que los capacite hacia una actitud permanente del aprendizaje. Un modelo pedagógico centrado en el profesor, debe ser sustituido por otro en donde el alumno se convierta en el agente activo del aprendizaje. Que los SES dediquen una especial atención al desarrollo de habilidades metodológicas, sociales y participativas; y también aquellas de conocimiento práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos (perfil de egreso).	Buscar modelos organizativos más ágiles y flexibles. Desde estar orientado al aumento de la flexibilidad del sistema en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) y operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral, y entre programas dentro del sistema educativo). Buscar un equilibrio razonable entre los objetivos, la formación de masas y de las élites científicas, definiendo una diferenciación de las IES (docentes, de investigación).

Nota. Adaptado de Ginés Mora (2004).

Para materializar estos cambios es necesario, sostiene Gros (2010), "sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Los términos riesgo, confianza, colaboración, diferenciación, sostenibilidad, valor y calidad son valores indisociables de la innovación" (p. 133).

La misión de la Universidad en el siglo XXI

Tradicionalmente existía consenso acerca de que docencia, investigación y extensión son las misiones inherentes y esenciales de la Universidad; sin embargo, no podemos perder de vista que servir al ser humano y a la sociedad es su "misión suprema" (López, 2006). Según el nuevo contexto social que describimos, la definitiva razón de ser de la

Universidad es la *transformación de la sociedad* y para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, nacionales, regionales y mundiales.

Las nuevas condiciones sociales promueven cambios que afectan a las tres misiones principales: docencia, investigación y extensión. Caramés (2000) manifiesta que, en este contexto de cambio, la Universidad tiene problemas de todo tipo, incluso de identidad:

> La Universidad está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios externos e internos, lo que hace que busque adaptar-se o transformar-se según las necesidades y demandas de la sociedad… vale tener en cuenta que la misión de la Universidad ha tenido que transformar-se, o mejor ampliar-se, influida y condicionada por los cambios políticos, sociales, económicos y laborales. (Benedito, 2010, p. 26)

En la actualidad, se habla inclusive de la tercera misión de la Universidad, entendida como: "la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento y de otras capacidades de la Universidad fuera de los entornos académicos" (Moreno y Albáizar, 2008, p. 86). Sin embargo, nuestro posicionamiento como educadores con una clara conciencia del papel de la Universidad en la formación de personas y en la construcción de la sociedad, es que esta no debe limitarse únicamente a generar especialistas cualificados.

La filosofía del modelo educativo de Don Bosco, cuya finalidad es la formación de la persona desde una visión multidimensional y que se sintetiza en el lema "buenos cristianos y honrados ciudadanos", guarda estrecha relación con la afirmación de López (2006), quien subraya que la Universidad está llamada a formar ciudadanos honestos y responsables, y a asegurar una formación integral priorizando la dimensión ética, cívica y cultural. Para ello debe propiciar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, actitudes y valores que los motiven y muevan a actuar como ciudadanos responsables y comprometidos. La reflexión nos sugiere que una de las tareas de la Universidad es generar no solamente culturas profesionales, sino culturas académicas.

Es preocupante constatar cómo se extienden propuestas sobre la nueva misión de la Universidad en un contexto neoliberal. Aquí la misión esencial de la Universidad es la adaptabilidad a las demandas del mercado, en detrimento de su misión tradicional de docencia, investigación y extensión, junto a la producción y transferencia de nuevos conocimientos (López, 2006). En un estudio sobre la gestión tecnológica en la educación superior y la necesidad de un cambio de cultura organizativa de la Universidad, Bates y Sangrà (2012) expresan la tarea ineludible de las universidades como centros de excelencia, que generen, reúnan, perseveren y difundan conocimientos validados y con rigor; pero para ello:

> Estas instituciones deben ser escrupulosamente independientes de intereses comerciales a corto plazo, de conveniencias políticas y de grupos de interés particulares. Así, pues, no hay necesidad de cambiar la misión de las universidades y los *colleges*, al menos de la de los públicos, y quisiéramos cumplirla con mayor eficiencia. No obstante, si se quiere que las instituciones independientes y sostenidas con fondos públicos sobrevivan, sí debe cambiar y cambiará la forma de cumplir esa misión. (pp. 215-216)

En este panorama tan complejo, los discursos de los actores universitarios sobre la docencia y sus relaciones con la investigación y la extensión son comunes y dan la impresión de que todo está claramente establecido, sin embargo, no todo parece ser tan sencillo, como afirma Barnett (2008):

> Tanto la docencia como la investigación han transgredido sus propios límites como categorías [por ejemplo, el surgimiento de doctorados profesionales]. No obstante, en términos normativos y de dirección, se pone de manifiesto una tendencia opuesta: la separación entre docencia e investigación. […] Las fuerzas políticas están separando la investigación y la docencia, mientras que las tendencias intelectuales las unen, y los líderes institucionales están atrapados en medio del conflicto. (pp. 75-77)

En coherencia con los planteamientos anteriores, Tomás e Ion (2008) señalan que la idea de que la inversión (de tiempo, recursos, esfuerzo personal, etc.) en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora, pero no se corresponde habitual-

mente con la realidad, ya que los profesores suelen vivir el esfuerzo y la dedicación a la investigación como algo distinto y en ocasiones contrapuesto a la experiencia de docencia, lo que conlleva el riesgo de acabar en posiciones esquizofrénicas o atendiendo mal, tanto a la docencia como a la investigación.

En un estudio sobre la libertad de cátedra en cuatro universidades latinoamericanas, Miñana (2011) señala que los conceptos y las relaciones entre docencia, investigación y extensión son tan complejos y diversos, que hay que ser muy cuidadosos al referirnos a estos. Por ello se requieren esquemas de gestión más adecuados, que sean específicos y diferenciados (Gros, 2010). Barnett (2002), por ejemplo, reconoce que no es posible definir la Universidad en esta época de "supercomplejidad" y afirma que "la Universidad ya no sabe qué es ser una Universidad" (p. 61).

De hecho, "hay muchas instituciones que se llaman a sí mismas universidades: universidades de la tercera edad, universidades corporativas, universidades populares, etc. Es un término ideológico que lleva consigo sus propias connotaciones culturales que hay que examinar" (Jarvis, 2001, pp. 161-162). Así, todas las universidades han definido su misión y sus declaraciones difieren de una institución a otra, lo que implica que cada Universidad reconoce su carácter propio y, por tanto, se pueden hablar de formas divergentes de Universidad, en vez de hacerlo sobre formas convergentes (Jarvis, 2001). Estos criterios no contradicen el hecho de que las universidades busquen también patrones y características comunes acerca del ideal universitario, pues el objeto Universidad no ha sido entendido siempre del mismo modo (Manzano, 2011).

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.872

Capítulo 2

Enfoques teóricos de la Universidad como organización

El concepto de "organización" en el ámbito universitario

Concepto y funciones de la organización

Nuestra propuesta es que la dimensión organizativa de la educación debe estar en función de lo académico y su estructura debe contribuir a la eficacia de la gestión (*cf*. cap. 3). Toda organización contiene una *estructura organizativa* que le permite moverse con fuerza y agilidad o cuyo movimiento puede ser lento y débil (Morin, 1998; Barnett, 2002). De este modo, las organizaciones educativas se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común. Para ello es necesario que las personas colaboren y se repartan las funciones. Desde la estructura, una organización se define como:

> Un sistema social con unos límites relativamente definidos, creado deliberadamente con carácter permanente para el logro de una finalidad, que combina recursos humanos y materiales, cuya esencia es la división del trabajo y la coordinación, y que implica unos procesos organizativos e interorganizativos y unos valores. (Morales, 2000, p. 9)

La división del trabajo y la coordinación constituyen la base de la estructura organizativa, los nervios del cuerpo organizativo (p. 13). En ese sentido, Padilla y Del Águila (2002) consideran que: "La estructura organizativa es el esqueleto de la organización" (p. 13), para ellos es importante la estructura como resultado del diseño de una serie de parámetros, para alcanzar los objetivos establecidos en un plan estratégico. Sin embargo,

creen que los estudios y las estructuras organizativas deben cambiar con el paso del tiempo, lo que supone flexibilidad y capacidad de adaptación. Asimismo, Donelly *et al*. (1994, p. 423) consideran que la estructura de la organización contribuye a la eficacia de su gestión y es un elemento determinante del comportamiento organizativo, pues "representa un sistema estable de relaciones entre los miembros de una organización, constituyéndose en un marco donde se desarrollan los procesos internos de la misma" (Padilla y Del Águila, 2002, p. 3).

Fernández (1999) puntualiza que la adaptación a las exigencias del entorno determinará la estructura organizativa, a lo que se llama isomorfismo institucional. En el campo de las organizaciones de educación superior, De Miguel *et al*. (2001) afirma que "las universidades se pueden definir como instituciones anárquicas y desorganizadas, con fronteras borrosas y modelos volátiles, pero son isomórficas: no hay nada más parecido a una Universidad que otra Universidad (incluso en un país distante)". Este isomorfismo o adaptación de la organización educativa al entorno, puede conseguirse de tres maneras: mediante *la coerción*, *el mimetismo* y *las normas*. Existe isomorfismo coercitivo cuando una organización debe adoptar medidas como consecuencia de las presiones formales o informales ejercidas por otras organizaciones de las que depende (la administración educativa o la inspección); el mimético es el resultado de imitar a las organizaciones con éxito; el normativo se refiere a la aplicación de normas compartidas por diferentes organizaciones.

Una concepción diferente de estructura organizativa es la que utiliza López Yáñez (2002) cuando afirma: "La estructura responde a la etimología original del concepto: *struere* significa, sencillamente, algo construido, algo que se crea para proporcionar sostén y estabilidad a un conjunto de elementos. Hacer estructura es colocar un orden en un conjunto de elementos" (p. 292).

Muy relacionado con la estructura de la organización está el *diseño organizativo*. Mientras que la estructura se refiere a la totalidad de

formas en que una organización fracciona su trabajo en tareas distintas (Mintzberg, 1989) y puede definirse como "la suma total de las formas en las que una organización divide su trabajo en distintas tareas, coordinándolas entre sí posteriormente" (Hodge *et al*., 1998, p. 27), el diseño es un instrumento organizativo con dos significados: como sustantivo describe la apariencia de una organización; o como verbo y entonces se refiere al proceso de establecimiento o cambio en la organización (Robbins, 1996; Padilla y Del Águila, 2002).

El diseño agrega en la estructura otros aspectos como la agrupación y tamaño de las unidades, los sistemas de planificación y control, la formalización, la centralización o descentralización, etc. Kast y Rosenzweig (1987, pp. 241-245), en una de sus definiciones más conocidas de estructura organizativa, incluyen los siguientes elementos: patrón de obligaciones formales (organigrama y puestos de trabajo); forma en que las actividades se asignan a los departamentos o personas (diferenciación); formas en que se coordinan estas actividades o tareas (integración); relaciones de poder, de estatus y jerarquía dentro de la organización (sistemas de autoridad); las políticas, procedimientos y controles formales que guían las actividades y relaciones de la gente en la organización (sistema administrativo).

Sobre el diseño organizativo, Bueno Campos (1996) manifiesta que es el proceso que permite definir la estructura de la organización comprometiendo tres aspectos: análisis funcional de las tareas y procesos que se realizan para conseguir los objetivos de la organización, un estudio de la autoridad y niveles de responsabilidad y un proceso de decisión por el que cada miembro realiza unas funciones compatibles con los objetivos individuales y de la organización.

Diferenciación de los conceptos "institución" y "organización"

Con estas aproximaciones al concepto y funciones de la organización, podemos ver que la Universidad a la que nos referimos es una institución y organización social que se distancia de la comprensión de

organizaciones empresariales, cuya característica distintiva es su carácter lucrativo. Así, Castells (1996) hace una diferencia conceptual de este binomio institución-organización, con una incidencia o insistencia en la vocación social de las instituciones: "Por organizaciones entiendo sistemas específicos de recursos que se orientan a la realización de metas específicas. Por instituciones, las organizaciones investidas con la autoridad necesaria para realizar ciertas tareas específicas en nombre del conjunto de la sociedad" (p. 180).

En esta misma línea, Freitag (2004) advierte que las universidades, antes de ser organizaciones, son instituciones, y precisa una diferenciación:

> La institución se define por la naturaleza de su finalidad, que está establecida, definida y relacionada sobre el plan global o universal de la sociedad, y participa del desarrollo "expresivo" de los valores con pretensión universal, que son propios del fin que sirve. Esto implica para la institución la exigencia de un reconocimiento colectivo o público de legitimidad (cultural, ideológica, política) y, en el interior de este, la disposición de un margen esencial de autonomía. […] La organización se define, por el contrario, de forma instrumental: pertenece al orden de la adaptación de los medios con vistas a conseguir un fin u objetivo particular: es, por lo tanto, ella misma quien define sus fronteras, de manera autorreferencial. (p. 32)

Comprendemos que el carácter institucional remite a la prioridad de los fines, mientras que el aspecto organizativo remite a la prioridad de los medios. En el primer caso, es fundamental la vinculación con los fines, los valores que les apoyan, las tradiciones en las que han sido incorporados y la consideración por parte de la institución, de estos fines, valores y tradiciones, en el marco de su reconocimiento colectivo. En el otro, lo fundamental, lo que cuenta antes que nada, es el saber-hacer instrumental y el éxito práctico (la gestión, la planificación, la eficacia, el éxito, etc.). Para Freitag (2004), esta distinción tiende a desaparecer en la medida en que, en las sociedades contemporáneas, el logro (la eficiencia) organizativo se convierte en sí mismo y por sí mismo en la finalidad predominante de un valor justificativo autosuficiente.

Con las consideraciones anteriores, Benedito (2008) advierte que la interdependencia entre los procesos académicos, organizativos y los gobiernos es esencial, pues en el entramado organizativo de una universidad:

> No se debe olvidar que las decisiones sobre las formas de gobierno, de organización y de gestión han de ser siempre instrumentos al servicio de la misión, las finalidades y los objetivos de la Universidad. Los cuales generalmente están suficientemente especificados en las leyes, los estatutos y los planes estratégicos que han de guiar la acción de gobierno. (p. 567)

Refiriéndose a la nueva cultura de la Universidad del siglo XXI, Caramés (2000) entiende también a la Universidad como una institución dentro de la sociedad. Su finalidad es la de formar conciencias que actuarán en nombre de valores de carácter intelectual y moral. De aquí que la Universidad no pueda alejarse de las exigencias de la sociedad ni dejarse absorber por ellas. Refiriéndose concretamente al caso de la universidad europea, manifiesta que esta es una organización que posee dos enfermedades que la están devorando por dentro: la tendencia corporativista alimentada por el culto a los especialistas científicos y los acontecimientos políticos que se han venido desarrollando en las últimas décadas en Europa.

Enfatizando en el aspecto institucional, Pacheco (2008) sostiene que la Universidad ha sido, es y siempre será un anhelo superior de perfeccionamiento humano, y desde determinada época la Universidad es también una institución que tiene como objetivo el desarrollo de la ciencia.

Así, la Universidad es la institución más compleja que existe actualmente, para avanzar en el conocimiento, transmitir el conocimiento de una generación a otra y aplicar ese conocimiento a los problemas de la sociedad. Es, además, una institución que se encarga de la socialización (y maduración) de una buena parte de la juventud, pero se dedica cada vez más a la educación de adultos con programas de formación continua bajo el paradigma de educación para toda la vida y comparte su tarea con múltiples formas de aprendizaje informal. Ya no puede hablarse de "La" universidad como una organización con un solo objetivo, pues se trata de una institución-

organización que en la era de la "complejidad" y de la "supercompeljidad", tiene muchos objetivos con fronteras borrosas y volátiles (Barnett, 2002; Freitag, 2004). En medio de este contexto, en el siguiente apartado se aborda el tema de la Universidad como una organización compleja.

La Universidad, una organización compleja

Varios autores definen a la Universidad como una organización compleja (Tabash, 1997; Morin, 1998; Villarreal, 2000; De Miguel *et al*., 2001; Barnett, 2002; Freitag, 2004), donde interactúan un conjunto de personas que comparten una filosofía y una visión acerca de los propósitos institucionales y procuran lograr un conjunto articulado de objetivos. Esta complejidad obliga a las instituciones universitarias a adoptar una estructura determinada a fin de dividir tareas y mejorar la coordinación en cuestiones organizativas y relacionadas con la gestión.

> Las instituciones universitarias son organizaciones complejas y cerradas que funcionan con reglas internas peculiares. En esta organización que lleva a cabo muy diversas actividades, interactúan múltiples unidades orgánicas que representan intereses individuales y colectivos heterogéneos. Estas unidades se articulan básicamente en dos grandes estructuras organizativas, una estructura académica y una estructura administrativa, y se rigen por dos grandes criterios de relación organizativa: el colegio y la burocracia (Villarreal, 2000, p. 71).

Las universidades medievales y premodernas (siglo XIX) eran organizaciones cuasifamiliares, autónomas, con un sistema de organización primitivo (Barnett, 2002). Hoy, en el contexto de la Posmodernidad, son cada vez más complejas. La figura del gerente y la organización de la gerencia es central en la Universidad actual. La gestión se especializa tanto que ya no pueden ser catedráticos los que controlen todos los aspectos de la dirección y gestión de las universidades. Los catedráticos van perdiendo poder frente a un nuevo grupo de administradores y gestores "especializados", pero siguen ocupando el poder rectoral, vicerrectoral, de dirección de departamentos, facultades y centros (De Miguel *et al*., 2001).

En relación con la complejidad de las universidades para gestionar el cambio, Benedito (2010) señala que la capacidad institucional para gestionar los cambios y la investigación de calidad en los diferentes niveles y responsabilidades está en juego y resalta que la mejora de la Universidad no se manifiesta simplemente con propuestas legislativas, reformas organizativas o implantación de nuevas estructuras. Benedito (2010) hace alusión al tema poniendo de ejemplo algunas reformas organizativas y el modelo de gestión de la Universidad de Barcelona (UB), que en pocos años no ha solucionado nada y más bien ha tenido un gran costo humano, creando más confusiones que soluciones. Si la calidad ha de comportar alguna cosa, eso tiene que activar y desarrollar los cambios culturales más profundos que exigen el avance social y cultural, a más de lo económico y tecnológico. Está claro que sin un profundo cambio de mentalidad y de las prácticas cotidianas, las estructuras derivadas de las nuevas titulaciones, diseños curriculares por competencias, etc., no implicarán un salto de calidad (Benedito, 2010).

Perkins (1973) y Bowen y Shapiro (1998) comentan que la responsabilidad de la Universidad es avanzar en el conocimiento en todos los campos del saber, incluyendo su propio campo, pues ella es, primeramente, una organización y hay pocos estudios como organización compleja. Asimismo, hacen una especie de caracterización de la Universidad como organización compleja:

- La Universidad es un ejemplo de organización flexible, descentralizada, competitiva (incluso meritocrática), que está siempre al borde de la innovación y el progreso. Pero también es un ejemplo de anarquía organizada, o de "organización del desgobierno".
- Las universidades son organizaciones sin normas; pero muy complejas. Son organizaciones anárquicas y tradicionales, que cada vez dependen más de las leyes del mercado, la competición, y la lucha por los recursos.
- Funcionan bien, pero no queda claro cómo lo hacen. Sus formas de gobierno son poco claras, opacas incluso para las personas que pertenecen a ella.

- Se critica a las universidades por ser instituciones burocratizadas; pero no es cierto. Las decisiones no se suelen tomar en público, ni siquiera se discuten en las reuniones; los acuerdos se suelen hacer antes de las reuniones.
- Las universidades se pueden definir como instituciones anárquicas y desorganizadas, con fronteras borrosas y modelos volátiles, pero son isomórficas.

La Universidad puede ser una organización local, pero dentro de sus muros se mantienen estándares internacionales, y existen redes internacionales numerosas, con profesores y estudiantes extranjeros. Los profesores saben muy bien qué colegas (internacionales o nacionales) son los más prestigiosos dentro de su profesión. Ante la actual magnitud y complejidad de las IES, incrementar el conocimiento sobre su organización es cada vez más importante para el mejor cumplimiento de su misión (Barba y Montaño, 2001; Ibarra, 2001; Barnett, 2002).

En la misma línea de la organización o reorganización de las universidades en la búsqueda de innovación, el tema de la excelencia como organización es uno de los problemas más sentidos en la sociedad actual (De Miguel *et al*., 2001). Para Barnett (2002), la Universidad como tal se ha mantenido, hasta épocas comparativamente recientes, desprovista en buena medida de características organizativas a gran escala. Ahora, en cambio:

> Las universidades se han convertido en organizaciones que intentan gestionar sus recursos, tanto presupuestarios como de personal. Los papeles a desempeñar son más precisos, las responsabilidades más explícitas y las relaciones están más claras. […] Pero, a pesar de las afirmaciones que se hacen sobre los estilos "planos" de dirección de la Universidad, lo cierto es que aparece una jerarquía en la toma de decisiones. De hecho, surge la idea misma de dirección, con su suposición tácita de que es la propia Universidad la que puede determinar los objetivos. Así la Universidad organizada es la Universidad gestionada. (p. 171)

Considerando los criterios de los diferentes autores y teniendo claro que la organización está en función de la naturaleza de la institución

universitaria y de su gestión, podemos decir que una universidad debe estar bien organizada, pero la organización debe ser bien gestionada, pues no basta constatar que la universidad es una organización compleja, es necesario que en sus procesos llegue a convertirse también una organización aprendiente.

La Universidad como organización aprendiente

El énfasis en el aprendizaje como nueva forma de posicionamiento de los actores involucrados en la práctica de conocer, también es válido para el caso de las propias instituciones académicas (García, 2002). En las circunstancias actuales de cambios acelerados en la sociedad, las organizaciones tienen que responder con mayor rapidez y en este sentido, Watkins y Marsick (1993) afirman que las universidades son organizaciones y deben ser también organizaciones aprendientes. Otros estudiosos del tema (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Hargreaves, 2003) coinciden también en el criterio de la Universidad como una organización que aprende. Entendemos una *organización aprendiente* en los términos que describen el aprendizaje de la organización como comportamiento organizacional:

> El cambio del comportamiento de la organización es un proceso colectivo de aprendizaje: la organización no ha aprendido automáticamente cuando han aprendido algo los individuos que están en ella. El aprendizaje individual es condición necesaria, pero no suficiente para el aprendizaje de la organización. (Swieringa y Wierdsma, 1992, p. 33)

Watkins y Marsick (1993) señalan que muchas corporaciones han estado experimentando durante años con diversos enfoques de la organización aprendiente y afirman que estas organizaciones comparten las siguientes características:

- Líderes que modelan la asunción calculada de riesgos y la experimentación.
- Toma descentralizada de decisiones y potenciación del empleado.

- Inventarios de competencias y auditorías de la capacidad de aprendizaje.
- Sistemas para compartir los aprendizajes y utilizarlos en sus operaciones.
- Recompensas y estructuras que favorezcan la iniciativa del empleado.
- Consideración de las consecuencias a largo plazo y del impacto en el trabajo de otros.
- Uso frecuente de equipos de trabajo transfuncionales.
- Oportunidad de aprender de la experiencia a diario.
- Cultura de retroinformación sobre las consecuencias y apertura.

Sin embargo, no todas las organizaciones tienen la capacidad para ser organizaciones aprendientes. Por ello, Senge (1990, pp. 18-25) se plantea si una organización puede tener una discapacidad para el aprendizaje y esta se puede reflejar en algunos departamentos y universidades, así como puede explicar algunas razones de sus crisis. Concretamente, señala una lista de siete limitaciones entre riesgos y conductas deseables:

- Estoy en mi puesto: el orgullo del puesto del protagonista del rol.
- El enemigo está fuera, pero nosotros tenemos la razón.
- La ilusión de hacerse cargo de las cosas: los directivos superiores controlan.
- La fijación de los acontecimientos, en vez de mirar los sistemas en su conjunto.
- Trabajar demasiado deprisa y no ser capaz de ver lo que ocurre más allá de la organización.
- La falsa ilusión del aprendizaje de la experiencia: cuanto más tiempo están las personas ocupando un puesto, menos probable es que sean capaces de resolver sus problemas mediante soluciones innovadoras.
- El mito del equipo directivo, pero la mayoría de las organizaciones lo tienen.

Jarvis (2001, p. 109) señala, sin embargo, que Watkings y Marsick (1993) y Senge (1990) no están necesariamente en desacuerdo con respecto al aprendizaje por la experiencia. Los dos primeros sostienen que

las personas tienen que aprender de la experiencia a diario, evitando la habituación. Mientras que el último (Senge, 1990) menciona que la "falsa ilusión" de la forma de aprendizaje por experiencia, se traduce en habituación y confianza excesiva en sí mismo, por lo que los titulares de un nivel jerárquico terminan convenciéndose que conocen y tienen todas las respuestas a los problemas.

En la misma idea de las organizaciones que aprenden, Daft (2007) manifiesta que una organización que aprende es aquella que promueve la comunicación y colaboración de manera que todos están involucrados en la identificación y resolución de problemas. Son organizaciones basadas en la igualdad, la información abierta y una cultura que fomenta la adaptabilidad y la participación. Este criterio exige que las organizaciones no solo tengan la capacidad de aprender, han de saber gestionar los cambios en las instituciones educativas.

En las circunstancias educativas actuales, las organizaciones educativas tienen que responder con mayor rapidez de lo que permiten los procedimientos burocráticos. En este sentido, Jarvis (2006) afirma que "la organización aprendiente es la antítesis de la burocracia" (p. 108). La finalidad de responder de manera creativa en condiciones cambiantes obliga a las universidades a configurarse como organizaciones que aprenden:

> Para que, en diálogo permanente con su misión e identidad institucional sean capaces de responder creativamente a las condiciones cambiantes, al mismo tiempo, que sepan preservar la necesaria cohesión global y unidad de propósitos, así como el cultivo de la equidad, la autonomía, y la participación. (García, 2002, pp. 111-112)

Insiste García (2002) que, en primer lugar, las instituciones deben tener plena autonomía —política, académica, administrativa— para que puedan gestionarse de forma creativa y pertinente. En segundo lugar, el gobierno universitario debe distribuir poder y funciones. La estructura de gobierno debe crear contextos para el diálogo, la deliberación y la coordinación a través de espacios interactivos y no burocráticos. Una organización del conocimiento debe ser autopoiética, adaptativa y coope-

rativa a la vez que competitiva. Todos estos elementos son importantes en la gestión del cambio y de la participación en las instituciones educativas y como características de las organizaciones que aprenden.

Cambios y reformas en la organización universitaria

La Universidad es una organización con muchos siglos de historia y que en el tiempo se ha ido haciendo cada vez más universal. Barnett (2002) retrata de manera atractiva esta afirmación, poniendo de manifiesto que en el Medioevo todas las ciudades estaban empeñadas en mostrar su catedral y, por tanto, se esforzaban por construirla grande y hermosa, digna de ser exhibida, porque entonces era el espacio del encuentro, de la socialización, a más de su naturaleza religiosa. En una época neoliberal caracterizada por el consumo, todas las ciudades están empeñadas por tener su mejor centro comercial, los nuevos espacios no solo de consumo, sino también de encuentro. Pero en esta misma época caracterizada por la sociedad del conocimiento, todas las ciudades están empeñadas en contar con su Universidad. Ejemplo que explica también el auge en los últimos años de tantas y tantas universidades.

De la capacidad del cambio en las universidades hay criterios de todo tipo. Visiones y voces optimistas afirman que "la Universidad es una de las organizaciones más antiguas y con mayor capacidad de adaptación al cambio" (Piattini y Mengual, 2008). También hay aquellos que consideran que las universidades —junto con su homóloga la Iglesia— son las más lentas y reacias al cambio (Barnett, 2002). Con una comparación parecida, Neave y Van Vught (1994) expresan el peligro de que la Universidad, como la Iglesia, "podrá estar en el mundo, pero no necesariamente pertenecer a él".

La relación comparativa que hacen Neave y Van Vught (1994) y Barnett (2002), entre la Universidad y la Iglesia, en donde se señala la resistencia al cambio, se debe principalmente porque se trata de instituciones conservadoras. Pero la permanencia y el cambio son admisibles y necesarios en los sistemas educativos y en las instituciones universitarias

(Letelier, 1993). Morin (1998) expresa que el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto vital como estéril. La conservación es vital si significa protección y preservación, ya que no puede prepararse un futuro sin saber el pasado y nos hallamos en un siglo en el que existen múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural. Pero la conservación es estéril si es dogmática, inmovilista, rígida y autorreferencial. Están cambiando muchas cosas en la Universidad, aunque la organización se resiste a transformarse, afirman Iglesias *et al*. (2009).

En donde no existe desacuerdo entre todas las voces críticas, es que la Universidad no puede seguir con su mirada anclada en el pasado, con el peligro de naufragar (Freitag, 2004), pues los nuevos tiempos le obligan a mirar al futuro si quiere sobrevivir en esta época de profundas transformaciones. Todo sistema educativo está sometido continuamente a modificaciones que pretenden adecuarlo a las cambiantes necesidades de la sociedad y al ordenamiento político del país, donde se tiene que llevar a la práctica. Las universidades están sujetas a reformas y cambios a niveles conceptuales, estructurales y organizativos, por tanto, también de adaptación y flexibilización en su gestión. Adaptación y renovación tienen que ser una constante de toda la vida y el quehacer universitario, no una novedad. "En los tiempos venideros necesitaremos una renovada Universidad, y una nueva forma de educar en unas estructuras organizativas universitarias distintas, y ello requiere romper con muchas inercias institucionales" (Imbernón, 2008, p. 3).

Se trata de un cambio que implica a todos los niveles del sistema universitario (académicos, de docencia, investigación y vinculación con la sociedad) y, en consecuencia, a sus sistemas organizativos y sus formas de gobierno universitario. Gourley (2012) afirma que la Universidad ha sido, hasta ahora, una de las instituciones más estables y permanentes del mundo. Ha perdurado en diferentes culturas, en diferentes geografías del mundo, en contextos de bonanza y de crisis, ha evolucionado más allá de todas las expectativas posibles… en definitiva, ha sobrevivido. Y explica que la razón es porque:

> Han sabido encontrar respuestas a las cuestiones más relevantes del siglo XX: un gran crecimiento demográfico y un mayor respeto por las fuerzas sociales, una gran preocupación por los derechos humanos y el derecho a recibir educación, además de una generalización del acceso a instituciones educativas. (p. 85)

La Universidad está llamada a ser más flexible en sus estructuras organizativas, como en sus ofertas de enseñanzas y de servicios a la colectividad. La gestión política del sistema universitario debe facilitar e incentivar esta flexibilidad, reformando, si fuera preciso, aquellos aspectos de la estructura institucional que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras (Quintanilla, 1996).

> Nuestras universidades son instituciones que cuentan con estructuras excesivamente jerarquizadas y burocratizadas, muy lentas en sus cambios y toma de decisiones. La innovación es contraria a la burocracia y al inmovilismo, de hecho, un elemento disuasorio eficaz contra la innovación es la gestión burocrática, que logra que la gente se canse y fatigue y termine por abandonar iniciativas de innovación ante las dificultades burocráticas y los incesantes papeleos. (Barreiro y Zamora, 2011, p. 54)

El cambio en las universidades exige, al mismo tiempo, análisis del cambio organizacional desde la perspectiva de los cambios del entorno y la respuesta de la organización frente a ese ambiente. Ese enfoque analítico brinda pautas no solo para describir los cambios, sino para poder comparar con otras instituciones y países, o para poder juzgar la dirección del cambio. De Vries (2005) define "el cambio organizacional o la innovación como la adopción de una nueva visión" (pp. 11-12). El análisis institucional en las universidades parece ser la única vía para poder saber si un cambio fue una innovación o un paso hacia atrás, porque para De Vries (2005) se pueden hacer cambios en la estructura organizacional, pero eso no necesariamente significa que podamos ver cambios de mejora; se puede cambiar, incluso mejorar, pero no necesariamente innovar.

En relación con la reforma universitaria, Delgado (2003, p. 388) propone cuatro ejes de incidencia del proceso de reforma organizativa:

- *Paradigma y modelo universitario*: porque las universidades como organizaciones destinadas a la producción de conocimiento, así como al desarrollo de estrategias para el estudio de realidades requieren de una revisión profunda de sus paradigmas y modelos institucionales que conforman su marco teleológico. Este eje obliga a revisar la visión y misión.
- *Estructura organizativa y sistema institucional*: que tiene que ver con lo jurídico y orgánico que legitima la institucionalidad y actuaciones de sus miembros (leyes, estatutos, reglamentos).
- *Innovación científica y tecnológica:* aquí se conjugan programas, políticas y líneas de investigación, extensión y difusión científica, humanística y tecnológica con planes y estrategias curriculares de la función docente o de la formación de recursos humanos.
- *Cultura organizacional*: representa la base de los sentimientos que comparten los miembros en cuanto a organización, la forma de hacer las cosas, identidad y compromiso, sistemas y espacios de participación, motivación, estilos y modos de gestión.

Como fases de toda reforma, Delgado (2003) señala: la recontextualización, la reconceptualización, la reoperativización y el reaprendizaje. Finalmente, un aspecto importante a señalar es el tema de la evaluación. Aunque muchas veces es vista como urgente, la evaluación de los resultados finales de las reestructuraciones organizacionales prácticamente nunca es llevada a cabo de manera sistemática y mucho menos comparativamente (Toonen y Raadscchelders, 1997). Este planteamiento exige que, frente a los cambios que asuma una institución, son necesarios procesos de monitoreo o de evaluaciones para poder determinar a tiempo si los fines que se persiguen con los cambios están surtiendo efectos.

Los principales modelos organizativos de la Universidad

El modelo de organización burocrática

Este modelo —al igual que el colegial y de mercado (empresarial)— tiene como referencia el modelo triangular de Clark (1983) y algunos autores (Gairín, 2007; Bricall, 2000) lo usan como referencia relacionando como protagonistas del sistema de coordinación universitaria al Estado, los académicos y el mercado.

Dentro del modelo de la organización burocrática se ubican aquellas instituciones universitarias que dependen más de la administración pública, que normativiza su funcionamiento, garantiza la financiación, controla el gasto, nombra a sus responsables o ejerce una estricta supervisión sobre su actuación. Institucionalmente, la Universidad se concibe como un órgano de la administración y su personal se considera como funcionarios públicos, además que los procesos de selección y de promoción están rigurosamente regulados.

La dimensión académica, aunque la Universidad goza de cierta autonomía, es regulada por la administración pública, que expide y determina los contenidos y la validez académica y profesional de los títulos que la Universidad otorga.

Su gestión se rige por las normas de la administración pública: derecho administrativo, intervención financiera, inspección de servicios, etc. Y los órganos colectivos de gobierno tienen un carácter consultivo o son promotores de propuestas, con la posibilidad de decidir cuestiones menores muy ligadas a intereses corporativos (carreras profesionales, reconocimiento de méritos, traslados, distribución de la docencia, etc.). La gestión de estas universidades está condicionada por las relaciones con las autoridades políticas y por las formas de organización interna. Obedece a la división por disciplinas, que determina la estructura de la participación de la comunidad en los órganos de gobierno, la organización de los procesos de decisión, las tareas de enseñanza e investigación y la

concesión de diplomas, títulos o grados que puede expedir la Universidad. A criterio de Bricall (2000), este modelo representa una "universidad de corte tradicional", basada en la jerarquía de la disciplina, la facultad y el título profesional, una estructura que es denominada DFCT.

Este modelo se caracteriza por su bajo nivel de autonomía, alta presencia de procesos de gestión burocrática y pautas de comportamiento propios de las administraciones públicas. Sus procesos de aplicación y funcionamiento son rígidos y burocratizados, demuestran poca capacidad para responder y adaptarse a los cambios del entorno inmediato, potencian el corporativismo y generan rigidez en los procesos de cambio. La poca flexibilidad de sus estructuras organizativas hace de estas universidades, instituciones burocráticas y lentas para promover los cambios que la sociedad demanda permanentemente y, más aún, en los escenarios nuevos de la sociedad del conocimiento.

El modelo de organización colegial

En este modelo, la Universidad se caracteriza por ser una entidad independiente en la cual el protagonismo está centrado en la comunidad académica. La administración pública apenas interviene en su gestión, si bien garantiza una parte importante de esta, pues la Universidad es reconocida o creada mediante actos públicos: decreto de gobierno, concesión real, ley del parlamento, etc. En este modelo la financiación es esencialmente de carácter público, sin embargo, el rol de la administración es poco intervencionista. Para Peiró (1997), este modelo organizativo posibilita salvaguardar el principio de libertad académica frente a posibles injerencias propias de los poderes políticos de la sociedad.

En cuanto a la dimensión académica, es la Universidad la que decide el contenido de los programas, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional. Por otra parte, es la misma Universidad la que ejerce toda su capacidad en los procesos de

selección del personal académico. El profesorado es contratado libremente, mediante comisiones de pares que actúan con criterios que respondan a los entornos académicos y de la docencia.

La gestión se rige por normas propias basadas, a menudo, en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores académicos. Los órganos colectivos de gobierno no son consultivos, toman también decisiones ejecutivas, eligen a los órganos unipersonales y realizan funciones de control. La organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y suele tener poca dependencia de los requerimientos del mercado profesional.

Bricall (2000) afirma que se es una estructura que se ha configurado en la tradición centroeuropea. Tiene como ventaja un elevado nivel de consenso interno, participación de la academia y ejercicio de la autonomía académica. Presenta como rasgos característicos el alto nivel de representación del profesorado y la generalización de procedimientos que hace que las decisiones se tomen por consensos.

En esta estructura, como es obvio, predominan los órganos colectivos con funciones efectivas en el gobierno de la institución frente a los órganos unipersonales, que son meramente representativos. Los órganos colectivos tienen funciones muy bien definidas y son efectivas en el gobierno de la institución.

Desde los criterios de la participación y representatividad de los diversos estamentos y colectivos, su composición resulta altamente heterogénea. Sin embargo, estos criterios no siempre se visibilizan en la efectividad de las decisiones, debido a que son organismos que acogen todo tipo de propuestas en el debate y al momento de tomar decisiones se prolongan excesivamente en el tiempo (Villarreal, 2000). Otra debilidad de este modelo es que luego de la toma de decisiones nadie se hace responsable de las mismas, quedando las responsabilidades muy difuminadas (Michavila y Calvo, 1998).

Mantiene parte del modelo anterior y su estructura DFCT. Este modelo salvaguarda, en principio, la independencia académica frente al poder político o económico, si bien tiene el riesgo de inclinarse excesivamente hacia el inmovilismo y el corporativismo de los profesores en la comunidad universitaria.

> La estructura colegiada se asienta y se consolida en el éxito de su gestión y esta va unida al análisis de la calidad de las decisiones y a la evidencia de los resultados esperados. Cuando se convoca a la gente para participar en un proyecto que exige tiempo, trabajo y gran esfuerzo, es importante que este esfuerzo se rentabilice en unos resultados que gratifiquen a las personas que intervienen en su desarrollo. Cuando el líder no ejerce sus funciones de supervisión, el grupo se desintegra y asiste a las reuniones a las que se le convoca prescriptivamente con escepticismo y desgana. El trabajo en equipo implica control para hacerlo gratificante y rentable. (Álvarez y López, 1999, p. 22)

Bricall (2000) afirma que este modelo dificulta la gestión en diversos aspectos: los procesos de decisión se hacen pesados y lentos, los intereses corporativos de los distintos estamentos que participan en los órganos colectivos suelen pesar más que el interés general de la institución, la necesidad de llegar a amplios acuerdos para tomar una decisión conduce a restringir las alternativas posibles, la responsabilidad por las decisiones tomadas se diluye en la "lógica de la situación", se presta a llenar de contenido político en el proceso respecto a los objetivos, percepciones sobre el papel de la docencia, la investigación y la extensión, intereses de los claustros y compromisos con las realidades locales y sociales. Martínez (2000) dice que este modelo tiene una concreción problemática porque la realidad se distancia de aquel ideal de participación, debido al creciente tamaño de las universidades, de la complejidad institucional. Otros autores rescatan del modelo especialmente la salvaguarda esencial de la libertad académica (Peiró, 1997).

El modelo organizativo empresarial o de mercado

La naturaleza de este modelo está configurada por un elevado grado de autonomía institucional frente a la administración pública. La financiación es predominantemente privada (de carácter lucrativo o no) y la gestión se realiza a través de órganos similares a los consejos de administración (normatizados, en este caso, por el titular). Esto serán estos quienes designen o contraten a los responsables máximos del gobierno de cada Universidad.

Respecto a la dimensión académica, en este modelo, los programas y sus contenidos los decide la Universidad, quien garantiza su validez y negocia con los organismos públicos, otras universidades y asociaciones profesionales, su reconocimiento para el ejercicio profesional, en condiciones muy similares a las del modelo colegiado. Los sistemas de acreditación y de certificación de la calidad o procedimientos similares tienen una gran importancia.

La gestión de la Universidad se lleva a cabo con criterios de gerencia profesional, quedando relegados los órganos colegiados académicos a tareas de consulta. La dirección de la Universidad es la que contrata libremente a los profesores, apoyándose o no en asesoramiento académico interno o externo. La estructura organizativa y de funcionamiento es de carácter matricial y flexible, con gran capacidad de adaptación a los cambios del entorno social y científico.

Es la propuesta más compatible con el predominio de las universidades de titularidad privada, dependientes de empresas o fundaciones, y que se gestionan con criterios profesionales. También algunas universidades públicas americanas tienen este modelo.

Las variaciones del modelo son amplias y dependen del carácter lucrativo o no de la institución, de la orientación académica o profesional, de su vinculación a entidades sociales, religiosas, empresas o científicas, y de la implementación que hayan tenido las técnicas de gestión orientadas

a la calidad. Este modelo proporciona una gran capacidad de adaptación a los cambios.

Varios son los autores que considerando que las variables autonomía, mercado y Universidad han hecho referencia a estos esquemas (Peiró, 1997; Michavila y Calvo, 1998; Oroval y Rodríguez, 2000; Casanova, 1999). Esto no significa que los sistemas organizativos universitarios se ajusten de manera exclusiva a uno de estos modelos. Todas comparten estas dimensiones, si bien en cada una se acentuará un aspecto u otro de esa triangulación, que repercuten en la calidad y la gestión.

Bricall (2000) dice que "el paso de la denominada Universidad colegial a una Universidad según la lógica propia de una organización de servicios es una prueba de su capacidad de adaptación y de supervivencia" (p. 209) a los nuevos contextos de la sociedad dentro de la cual se desarrolla y presta sus servicios.

El modelo de organización universitaria profesional

El referente de este modelo es el sistema universitario anglosajón, que busca profesionalizar el sistema de gobierno y de gestión de la institución universitaria. La característica de este modelo es que muchos de los directores y responsables de los cargos directivos universitarios son contratados en un mercado amplio de gestores universitarios.

En este modelo organizativo sobresalen los criterios de eficacia, eficiencia, calidad técnica, etc. Por lo tanto, los órganos unipersonales tienden a ser más importantes y tienen mayor capacidad de decisión en el gobierno institucional.

Aunque este modelo supera muchas limitaciones del modelo colegial, en un contexto tan complejo como el universitario, estos gestores profesionales no solo deben hacer frente a las cuestiones propiamente directivas, para Pérez y Rodríguez (2001), las universidades son organizaciones que tienen que responder a las demandas del entorno,

a situaciones financieras, políticas exigentes de selección y evaluación del profesorado, exigencias propias de los estudiantes, exigencias de investigación y de financiación.

El modelo de organización universitaria mixta

Desde el criterio de Bricall (2000), los modelos de organización colegial y profesional están dando paso a formas mixtas de organización. Esto quiere decir que en este modelo se combinan elementos de los otros modelos, configurando una hibridación organizativa. Es decir, estas organizaciones pueden configurarse con elementos de la organización universitaria colegial y profesional.

Desde la perspectiva de Pedró (2004) parece ser que en Europa se van observando pautas o elementos de organización más o menos homogéneos. Según De Miguel *et al*. (2001), los sistemas organizativos tienden hacia un cierto isomorfismo institucional, explicable por la globalización de la sociedad y que tiene manifestaciones en la movilidad e intercambio estudiantil y de profesores.

Una característica de estos modelos de organización mixta es que los órganos colegiados tienden hacia un papel preferentemente consultivo y de control de algunos órganos unipersonales. En cuanto a la gestión dado que comparte elementos de la organización profesional, las características son contar con gestores profesionales en las diferentes áreas de la gestión administrativa universitaria.

La organización universitaria vertical

Los siguientes modelos (vertical, matricial, convencional moderna y tecnópolis), en cambio, los sistematizamos de Solé y Coll (2000), quienes elaboran su tipología desde otras categorías clasificatorias, distintas a las de Clark (1983).

A la Universidad vertical se la identifica también como Universidad tradicional. Su diseño organizativo es el de una falsa burocracia profesional. En la práctica funciona como una burocracia productiva donde la flecha de la jerarquía va de arriba a abajo. En las universidades públicas que aún tienen un diseño vertical, la burocracia profesional incumbe a unos pocos.

Académicamente, las titulaciones estaban dadas por la suma de unidades, llamada cátedra, en donde cada cátedra es responsable de una asignatura o de un grupo reducido de ellas. La investigación es también fruto del trabajo individual o de grupos reducidos. En este modelo de organización vertical, el objeto es asegurar una secuencia lineal de asignaturas, su impartición en las aulas (aula y libro son importantes para el aprendizaje) y el título. Facultades y escuelas pueden atender a sus funciones aisladamente, sin coordinación. Una facultad o escuela corresponde a un título.

La gestión de esta Universidad resultaba sencilla y la mayoría del *staff* se compone de servicios de conserjería y administración. Los profesores con dedicación completa se dedican a impartir docencia la mayor parte de su tiempo y a menudo a la gestión del establecimiento donde estaban ubicados. Los profesores a tiempo parcial tienen una implicación modesta con relación a la institución y son la mayoría.

Las universidades verticales, que funcionan desde la burocracia profesional, basan su relación con la sociedad por la buena voluntad de alguno de sus profesores y por el eventual interés de alguno de sus directivos docentes mientras este goza de la confianza de sus colegas. La relación con el entorno es anecdótica, de hecho, la mayoría de los profesores no han salido de la sociedad para entrar en la Universidad. Para otros se trata de su empresa. La Universidad es su lugar de trabajo, o complementario, o mecánico. En este tipo de universidades la relación con el entorno se ha de realizar desde la autoridad y, por tanto, desde una unidad creada al efecto. La unidad de relación: a) puede recoger y administrar las iniciativas de los pocos profesores que individualmente han decidido organizar su

vida laboral-profesional desde su despacho en la facultad o escuela y b) debe proponer iniciativas de relación.

La organización universitaria matricial

Desde una perspectiva más general y amplia del concepto de la organización matricial, Gibson *et al*. (2011) manifiestan que esta "busca maximizar los puntos fuertes y minimizar los débiles de las bases tanto funcionales como de producto" (p. 394). Se resaltan, al mismo tiempo, algunas características, que igualmente son aplicables a la organización universitaria:

- Las organizaciones matriciales logran el equilibrio deseado al sobreponer una estructura horizontal de autoridad, influencia y comunicación sobre una estructura vertical.
- La existencia de un sistema de autoridad doble es una característica muy propia de la organización matricial.
- Las organizaciones matriciales se encuentran en organizaciones que necesitan responder a cambios rápidos en dos o más entornos, que afronten niveles de incertidumbre que supongan altos requerimientos de procesamiento de información, y que tengan que trabajar recursos financieros y humanos limitados.
- Facilita el aprovechamiento del *staff* y equipo altamente especializados. Cada unidad o proyecto/resultados puede compartir el recurso especializado con otras unidades, en lugar de suplicarlo para proporcionar una cobertura independiente a cada una.

A diferencia de la Universidad vertical, la Universidad matricial dispone de departamentos que son el hogar natural de sus profesores (Solé y Coll, 2000). Las cátedras se muestran insuficientes con relación a la función docente por la aparición de multiplicidad de materias dentro de la misma área y especialmente frente a la función investigadora.

Desde la perspectiva de Bricall (2000):

> El modelo matricial es en principio más flexible y eficiente que el tradicional, en la medida en que permite una organización más racional de los recursos humanos y facilita la adaptación de la oferta de las enseñanzas universitarias a los cambios en la demanda social, organizando más ágilmente nuevos cursos y nuevos perfiles académicos adoptados por las exigencias de nuevos perfiles profesionales. (p. 215)

Las titulaciones, que ocupan la verticalidad en el diseño organizativo, son las responsables de la gestión de los planes de estudio, mientras que los departamentos se hacen responsables de la investigación. La Universidad detenta, todavía, el monopolio de la investigación y la docencia. Las titulaciones amplían sus especializaciones, se precisan nuevos diseños dentro de la verticalidad para responder a la riqueza de la demanda en cuanto a titulaciones. Se profesionaliza la función de docencia-investigación. Se generaliza la aparición de grupos de investigación en los departamentos. El aula es todavía un lugar importante, pero para el profesor y algunos alumnos, también lo es el laboratorio, el despacho y los centros de tutorías académicas.

En la gestión aparecen los primeros conflictos de intereses entre los profesores en función del grado de asunción de la nueva profesionalidad. La distinción de profesor a tiempo completo y de profesor asociado se mide no por las horas de clase ni por su permanencia en el centro, sino por su compromiso con la investigación y su contribución a los fines de la Universidad. La Universidad matricial es el ejemplo de la burocracia profesional en busca de un lugar en la sociedad. Profesores y alumnos demandan nuevos servicios como una exigencia a su labor docente e investigadora.

La estructura organizativa de las universidades matriciales es de un gran interés por su autonomía y su enfoque "paraasambleario" que las caracteriza. La organización matricial favorece un modelo de gestión más profesional que colegial, si bien permite desarrollar algunos de los aspectos más positivos del modelo colegial (Bricall, 2000). Al carecer de un *staff* potente, la relación con el entorno se realiza a partir de los centros de

investigación de los departamentos e institutos. La Universidad matricial necesita un centro de transferencia de tecnología y está preocupada por su administración. Para la demanda social, la centralidad de la Universidad matricial dispone de una lista de profesores y de laboratorios a los cuales puede transmitir las demandas de la sociedad —de sus agentes— pero no puede darles los necesarios servicios ni ejercer el seguimiento o el control.

La organización universitaria convencional moderna

El diseño organizativo de la UCM atiende a lo que Mintzberg (1984) llamaría "burocracia profesional mixta". La UCM es el resultado de las exigencias de servicios por parte de los profesores en la Universidad matricial, es la suma de esta y de los servicios exigidos principalmente por los profesores y, parcialmente, por los alumnos. La UCM se diferencia de la matricial por la aparición de una organización paralela en forma de burocracia maquinal o productiva. Esta burocracia maquinal o productiva paralela la conforman todos los servicios puestos a disposición de la propia Universidad, pero bajo la jerarquía política-administrativa de la centralidad.

Los departamentos crecen y sus necesidades son mayores que las de las cátedras. La docencia se hace más compleja. La UCM precisa de servicios más allá de la conserjería y el orden burocrático. El proceso de profesionalización de los procesos requiere más servicios y más efectivos.

La gestión administrativa y técnica de la UCM se profesionaliza. A un claro diseño de burocracia profesional que rige en la función de docencia y de investigación, se le añade una burocracia maquinal con su tecnoestructura que garantiza los servicios. Las estandarizaciones posibles en la oferta de servicios docentes e investigadores empiezan a ser contemplados por la tecnoestructura del *staff* (burocracia maquinal) como campos propicios de acción para mejorar la gestión de la Universidad. Aparece el conflicto entre docentes y técnicos.

En su relación con el entorno los departamentos —en su tarea investigadora— pueden relacionarse con el entorno territorial y la ad-

ministración de la relación —la agencia de transferencia— y el sistema de evaluación interna puede propiciarlo y dirigirlo. La administración central puede organizar la relación con los "media", puede construir el lobby y puede por fin entrar en la evaluación de los resultados.

En el paso de la Universidad matricial a la UCM asistimos a dos cambios organizativos importantes: la multiplicación de los servicios exigidos y pertinentes, y la inevitable concreción del papel de la burocracia maquinal en la función global de la Universidad.

> En la convencional moderna las aulas son tan importantes como los laboratorios. Los profesores exigen servicios profesionalizados para poder realizar sus funciones y los alumnos requieren servicios complementarios a la docencia (salas de estudios, reprografía, etc.) y relacionados con su vida de estudiantes (residencias, comedores, deportes, etc.). (Solé y Coll, 2000, p. 318)

La organización de universidad tecnópolis

Al diseño organizativo de la UCM se le añaden tres nuevos elementos, que la convierte en tecnópolis:

- *Las organizaciones a menudo con personalidad jurídica propia.* Estas organizaciones independientes son percibidas como necesarias para cubrir nuevas demandas sociales tales como la formación continuada, centros de ensayos, homologaciones, centros mixtos con empresas u organismos públicos relativos a formación o difusión.
- *Las unidades horizontales*, necesarias para garantizar enseñanzas horizontales o cumplir con objetivos que la organización matricial no puede resolver.
- *Las células de crecimiento endógeno*, que no son otra cosa que organizaciones de investigación y servicios que surgen de la Universidad por la propia iniciativa de sus miembros. Dentro de la propia Universidad aparece una nueva figura: los profesores *intrapreneurs* o emprendedores. Se trata de profesores con iniciativa, que

son capaces de llenar laboratorios con sus contratos y de liderar grupos de investigación y crear organizaciones autofinanciadas. Además, a la gestión convencional se le debe añadir la gestión de los nuevos servicios requeridos, ampliando los complementarios de la UCM, como tiendas editoriales, residencias, etc.

La nueva Universidad tecnópolis se distribuye en el espacio como en un parque tecnológico donde se pueden encontrar las diferentes funciones desde la puramente urbana, pasando por la productiva y de producción, hasta la de investigación y docencia.

Físicamente, aparece como un Silicon Valley reducido. Se configura en un diseño abierto donde a las aulas se van desde los laboratorios y otras unidades (institutos, centros, espacios horizontales, etc.). "El aula pierde su monopolio y pasa a ser un gran complemento de la función docente. La necesidad de 'demostrar' el valor añadido del aula es obvia. Al profesor convencional se le discute su aportación" (Solé y Coll, 2000, p. 319). El hogar universitario del alumno es la organización tecnopolitana, que bien administrada puede añadir más valor que el discurso ordenado. Se multiplican los recursos docentes y aparece el "proyecto" como el eje de la enseñanza. La optatividad se convierte en necesaria para garantizar los itinerarios de los alumnos que tienen criterio para escoger. Los componentes semipresenciales, a distancia, los servicios basados en las TIC, etc., cuestionan a la UCM como respuesta a las necesidades educativas y más aún a la Universidad vertical o matricial.

Por otra parte, la función de la investigación pasa a tener naturaleza diversa no solo en la dialéctica individual-grupal, sino bajo un punto de vista organizativo, como resultado de la dinámica interna de la oferta y de las exigencias del entorno social (demanda). Las unidades autónomas —total o parcialmente— se multiplican y exigen respuesta organizativa a sus necesidades. La investigación se permeabiliza con la del entorno. La función de la investigación se ha formalizado en el sistema productivo, sus efectivos han aumentado exponencialmente y la relación se hace inevitable. La respuesta al sistema da señales que producen los

planes de investigación emanados de la administración, pero en todo caso, la dependencia existe y precisa de una adaptación organizativa a la financiación. La investigación organizada marca la ubicación de los profesores en la Universidad y la multiplicidad de agentes y unidades de acogida marca la ubicación de los alumnos de los diferentes ciclos (Solé y Coll, 2000, p. 320).

Con el desarrollo de las TIC, las instituciones que se distancian de los esquemas tradicionales de Universidad respondiendo a un nuevo tipo de organización, son precisamente las "universidades a distancia", cuya oferta académica y las actividades de gestión están configuradas en red y son realizadas a través del campus virtual. No son desconocidos el caso inglés de la Open University y la Universitat Oberta de Cataluña (UOC) en el contexto español. En el ámbito latinoamericano, muy conocida es la Universidad Virtual de Monterrey y en nuestras geografías ecuatorianas está la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

Las diferentes tipologías o experiencias señaladas aportan una panorámica general sobre la diversidad de modelos o flexibilidad de formas organizativas que caracterizan la vida de las IES. Esta diversidad organizativa, para Michavila (2008) y Benedito (2008), es buena, pues la uniformidad no tiene ningún beneficio *per se* y, junto con la diversidad, la Universidad necesita estructuras organizativas más flexibles, que permitan a cada institución incorporar sus peculiaridades.

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.873

Capítulo 3

La gestión de la Universidad

Si bien el concepto de gestión es muy amplio, refiriéndonos específicamente al ámbito universitario, la gestión institucional centra la atención sobre el concepto "institución", que supera la noción de "organización" para fijar el análisis en las normas, reglas, expectativas de comportamiento, sistemas de gratificación, sentidos, identidades, etc.

> La gestión no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería: es una labor de construcción, preservación y proyección en el tiempo de los elementos que convierten a la organización en una institución que involucra a muy diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados a los que alcanza. (Martínez, 2000, p. 11)

La Universidad es un universo simbólico, con mitos que contribuyen a otorgar sentido a la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan, gobernando el pensamiento y estructurando la vida cotidiana (Clark, 1995). Todo este universo simbólico se va configurando a lo largo de la historia institucional hasta dotarle de una personalidad propia. De allí, que el papel esencial de la gestión universitaria es la vigilancia de la coherencia entre su identidad, su orientación y su desempeño.

Desde los criterios de la planificación estratégica, la gestión deberá contemplar, entre otros ejes, los siguientes:

- Los propósitos compartidos por la comunidad educativa.
- Objetivos institucionales en función de los propósitos.
- Estrategias para el logro de los objetivos.
- Tipo de organización requerida (viable en el marco de las posibilidades institucionales).
- Planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo.

En estas cuatro premisas se expresa una visión común del futuro para una institución y se establecen los compromisos de acción de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Desde el plano teórico, Antúnez (1997) y Martínez (2000) identifican tres conceptualizaciones o perspectivas similares referentes a la gestión:

- *La gestión como función administrativa.* Hace referencia al manejo cotidiano de la captación, ordenamiento y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales, en el marco de una estructura que distribuye responsabilidades y que define una estructura de trabajo.
- *La gestión como función de gobierno.* Esta perspectiva incorpora las dimensiones vinculadas al gobierno, entendido como: la definición de la misión y del diseño institucional; la fijación de la orientación estratégica; la determinación de los objetivos operacionales y de las ofertas académicas; el dictado de las políticas que regulan su funcionamiento, la naturaleza y atributos de los destinatarios de sus servicios; la definición de estándares de calidad para sus actividades; el establecimiento de los criterios para la captación de recursos y su asignación entre las diferentes funciones; el seguimiento y la evaluación de la ejecución de las acciones que se derivan de las definiciones y mandatos anteriores.
- *La gestión como toma de decisiones.* Esta perspectiva se expande cuando se introduce la idea de gobernabilidad, como la capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la identidad institucional, sus contenidos simbólicos y su proyección en el tiempo.

A partir de estas ideas, la concepción que adoptamos para nuestro estudio incorpora cuestiones propias de la "gestión institucional". Creemos que la gestión institucional está relacionada directamente con las nociones de "gobierno" y "administración", así como con la capacidad para tomar decisiones, como lo veremos a continuación. Por ello, comprende la definición de las políticas, los procesos de toma de decisiones y la asignación de recursos, y no descuida el conjunto de condiciones para el desempeño

de las funciones básicas de la Universidad. Nuestra concepción de gestión está relacionada con la gobernabilidad que se expresa en las exigencias de las demandas externas y los procesos internos, la integración de la docencia, la investigación y la extensión, la convivencia productiva de los actores con intereses, aspiraciones y orientaciones diferenciadas. Entendemos que la gobernabilidad va mucho más allá de la participación y la distribución del poder, como afirma Albornoz (1996), para referirse básicamente a los resultados y consecuencias de la participación y de la movilización de los recursos de poder. El criterio de gobernabilidad que a esta concepción le corresponde es que la gestión debe apuntar a construir identidad institucional, a preservar su legitimidad, a asegurar la calidad de las actividades que se llevan a cabo y de sus productos, a la eficiencia en el uso de los recursos y a velar por la sostenibilidad institucional (Martínez, 2000).

Asumimos también el criterio de Martínez (2009), para quien la gestión institucional es el arte de "pilotear" la institución y "guiar" a la organización para desempeñar eficazmente su misión, atendiendo los objetivos. Para Martínez (2009), el desafío actual es aplicar un nuevo modo de conducir el funcionamiento de las instituciones educativas, en el que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto y cambiante. Así, pilotear una organización y llevarla a reencontrar su sentido y finalidad requiere de las capacidades de sus líderes para señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos, reunir nuevos actores y liberar un *quantum* de creatividad. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones (Martínez, 2009).

La especificidad de la gestión universitaria

El momento de transformación en que se halla la Universidad actual es un elemento que caracteriza el estudio de la misma (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Jarvis, 2006), ya sea afirmando que es una institución que

está llamada a declinar de sus valores tradicionales, ya sea señalando que justamente ante la crisis de la Modernidad la Universidad debe ratificar su papel como uno de los espacios por excelencia del conocimiento y del devenir social (Michavila, 2001; De Miguel *et al*., 2001; Pedró, 2004; Merino, 2002). Tal controversia confirma la importancia que se concede en el pensamiento actual de la Universidad en todas sus dimensiones, sin dejar fuera la de su gestión.

La necesidad de una gestión universitaria orientada a la innovación y al cambio es algo asumido por todos los analistas. No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales (Rodríguez, 2002b). Para hacer referencia a la gestión universitaria también están aquellos trabajos que contemplan la gestión financiera. Pero no es esta la situación en lo referido a la gestión de la Universidad como organización compleja (De Moura Castro y Levy, 2000), en la que se afirma que existe poco análisis o tratamiento poco sistemático de las dimensiones vinculadas al gobierno y a la gestión de la institución como unidad y totalidad (Martínez, 2000). Por ello, es importante clarificar y especificar qué entendemos por gestión en el campo universitario o en el ámbito educativo.

Así, para Marcovitch (2002), es necesario, en primer lugar, distinguir claramente entre administración y burocracia. En la Universidad y en la administración pública en general, existe la tendencia a confundir procedimientos de gestión y procedimientos autoritarios, burocratizantes, que inhiben las aspiraciones justificadas. Esta distinción, si no es percibida, convierte a la administración en un fin en sí misma:

> La gestión, en realidad, es un medio para lograr objetivos. Cuando una organización se propone conseguir resultados ambiciosos, es necesario planificar, definir objetivos que se quieren alcanzar, distribuir responsabilidades, ejecutar lo que fue proyectado y, finalmente, evaluar comparando lo que se había planificado con los resultados obtenidos. Lejos de ser una secuencia de memorandos, informes y procesos que circulan durante meses a años sin ningún resultado concreto, la gestión es el instrumento puesto al servicio de un colectivo humano para que se alcancen buenos resultados. (p. 92)

Hay que considerar que, tanto en las cuestiones de gobierno como de administración, se combinan restricciones externas y discrecionalidades internas. Si bien las universidades tienen capacidad de decisión basada en el criterio de autonomía institucional y vinculada con la misión, y actividades académicas propias, están al mismo tiempo reguladas y sujetas a marcos normativos de la sociedad o del Gobierno que regulan sus estructuras institucionales, organizativas y de funcionamiento. A nuestro criterio, nunca como en las últimas dos décadas se ha llevado a cabo una serie de reformas universitarias desde los Gobiernos de turno para ejercer control sobre ellas, asimismo, las propias universidades se han reorganizado para responder a los nuevos entornos sociales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se puede hacer uso de instrumentos desarrollados para organizaciones que no comparten rasgos como: ausencia de propósitos de lucro, pluralismo interno, objetivos ambiguamente definidos, orientaciones profesionales externamente reguladas y autonomía de sus integrantes. Esta es una gestión que —por la presencia y relevancia de los aspectos elusivos del liderazgo, del reconocimiento de los pares y de la participación extendida— difiere de aquella que se desarrolla en contextos organizacionales jerárquicos, con resultados medibles a corto plazo y con indicadores de performance fácilmente cuantificables.

> La gestión institucional debe incluir instancias orgánicamente institucionalizadas responsables de diseñar y organizar en forma integral los procesos universitarios, mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones, para la gestión administrativa, para facilitar el flujo de información hacia dentro y hacia afuera de la institución, para la selección y contratación de personal, para la marcha de la institución, etc. Y los mecanismos que aseguren la libertad de cátedra y la autonomía académica de la institución. (Martínez, 2000, p. 10).

También se entiende por gestión universitaria a "la acción generadora de políticas y acciones mediante las cuales se intenta responder al mandato de ofrecer educación, promover la investigación y difundir la cultura" (Campos, 1999, p. 62), facilitando e incentivando la flexibilidad,

reformando —si fuera preciso— aquellos aspectos de la estructura institucional de las universidades que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras (Quintanilla, 1998). Estas políticas deben ser cumplidas a través de procedimientos técnicos con base científica, que abarcan las tareas desde el funcionamiento general de una unidad institucional hasta el funcionamiento y acciones sobre la estructura previamente señalada (Gairín, 1996).

La gestión educativa para autores como Antúnez (1997) sugiere inmediatamente "actuación", ya que es:

> El conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados. (p. 61)

Esa actuación tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañada de un referente, de una especificación que lo complemente (gestión administrativa, gestión de recursos humanos, etc.). Tal actuación es entendida como acción y efecto de la administración material del centro educativo, un conjunto de actuaciones propias de la función directiva y como tarea que se realiza "por encargo", como ya se mencionó antes.

En palabras de Barnett (2002), se ha escuchado en los últimos años algo así como un "murmullo" acerca de la "gestionalidad" de la vida universitaria, pero no se oyen protestas serias. Que esto no se produzca es síntoma de dos cosas:

> Primero, que hay un consenso, incluso dentro de las universidades, según el cual estas tienen que ser gestionadas en la era contemporánea, y gestionadas bien. El personal docente no desea formar parte de una institución deficientemente gestionada. Eso se demuestra con facilidad, pero representa una adaptación extraordinaria por parte de los académicos a las realidades de la vida universitaria. Segundo, entre la gran mayoría

> de los académicos predomina la idea de que prefieren que sean otros los que se ocupen de la gestión. (p. 171)

Botero (2009), por su parte, expone que para algunos autores la gestión educativa es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos, como lo señaló Antúnez (1997). A partir de aquí se pudiera hacer una diferenciación entre los conceptos de "gestión" y "administración". Donde la gestión es el todo y la administración es una parte de ese todo, relacionada con el manejo y uso de los recursos. Por tanto, para una buena gestión, es necesario tener un buen esquema administrativo, o viceversa, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

La gestión universitaria se comprende, por otra parte, como una herramienta que permite verificar y rectificar —si fuera el caso— las acciones administrativas y educativas llevadas a cabo para cumplir las metas y objetivos establecidos en los respectivos planes, programas y proyectos de las IES (Ferrer *et al.*, 2008). En esta línea, Ramos (2004) y Robins (2003) señalan tres dimensiones de la gestión universitaria: estratégica, psicosocial y antropológica.

La *dimensión estratégica* se sustenta en la teoría clásica de la administración, cuyos procesos son:

- Planear, a partir de un eje como plan y como guía, del análisis interno y externo.
- Organizar, estableciendo la estructura de la organización que facilite la implementación del plan estratégico.
- Dirigir, definiendo lineamientos para que la dirección operativa la ejecute.
- Controlar, monitoreando los indicadores del desarrollo de estrategias para prevenir desviaciones.

- La evaluación, con el fin de conocer el grado que se cumplen los objetivos para alcanzar la visión y misión de la organización en congruencia con sus valores.
- La mejora, que da la respuesta a la evaluación, la planeación estratégica que debe producir una mejora y que sea medible.
- El aprendizaje, referido al aprendizaje y conocimiento que las acciones acertadas o no dejan a la organización y su personal, siendo un aspecto clave la documentación de las mismas para agregar valor a las organizaciones.
- La evolución, al final del proceso, surge una organización mejor y más inteligente en la que se manifiestan nuevas potencialidades conocido como "*empowerment* organizacional". Llegado a esta etapa, se inicia nuevamente el ciclo de planeación estratégica.

La *dimensión psicosocial* se trata de un enfoque vinculado con la psicología y la sociología como ciencias que estudian el comportamiento:

- La primera, busca medir, explicar y a veces cambiar el comportamiento humano y contribuye en el aprendizaje, la motivación, la personalidad, la percepción, la eficacia del liderazgo, la satisfacción en el trabajo, la toma de decisiones, la evaluación del rendimiento, la medición de la actividad, el diseño del trabajo, la tensión en el trabajo.
- La segunda, se sostiene en el estudio del sistema social en el cual los individuos desempeñan sus papeles, es decir, estudia a la gente en relación con otros seres humanos, el grupo como competente de la organización, contribuyendo en la conformación de grupos de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación, conflicto, cambio y cultura organizacional.

La *dimensión antropológica* —fundamentada en la antropología como ciencia que estudia las sociedades para aprender acerca de los seres humanos y sus actividades— contribuye con valores comparativos, actitudes comparativas, análisis transcultural, cultura organizacional, ambiente organizacional y todo ello orientado al sistema de la organización, donde se señalan los siguientes aspectos:

- Las IES constituyen la herramienta por excelencia para la materialización de este nuevo ser humano integral y en sintonía a las exigencias de su entorno.
- El proceso educativo que es complejo responde a diversas concepciones teóricas y en la actualidad se promulga que el estudiante sea quien modele su aprendizaje y en donde el papel del docente toma un nuevo perfil visualizándose como facilitadores o intermediarios entre el conocimiento y los estudiantes.
- Por ello la educación es el medio para alcanzar el fin del hombre.
- La Universidad desde esta perspectiva social es un servicio público ligado a los requerimientos de la sociedad, sin perder ese carácter humanizante en la gestión institucional.

Finalmente, las universidades son organizaciones presentan ciertas características que les permiten diferenciarse de otras entidades: su carácter institucional, autónomo, humanizante, dinámico, comunitario y profesional superior. Así, dado que la Universidad tiene una misión social y cultural, en la literatura especializada existe un amplio cuerpo de trabajos referidos a la gestión universitaria entendida a partir de las funciones básicas que se desprenden de su misión: docencia, investigación y extensión o vinculación (BM, 2003; Manzano, 2011). Por ello, en nuestra investigación, si bien intentamos comprender los cambios o el mejoramiento de la gestión académica sin descuidar la dimensión docente, investigadora y de extensión, colocaremos el acento sobre la gestión desde la perspectiva organizativa que asume la Universidad en función, precisamente, de las mejoras académicas.

La gestión académica en la Universidad

Cuando la institución universitaria revisa sus estructuras organizativas, lo hace para mejorar el funcionamiento del gobierno y promover espacios de mayor participación de la comunidad educativa, pero siempre con el propósito de mejorar los aspectos académicos. Por ello

es importante que nos acerquemos a la comprensión de lo que significa la gestión académica.

Dado que nos interesa el concepto de gestión comenzamos asumiendo el criterio de Sander (1996), quien sostiene que la razón de ser de la estructura organizativa y de los procesos técnicos y administrativos de las universidades es su misión política-cultural y su objetivo pedagógico. Por tanto, todos los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.

Así tenemos las aportaciones de Álvarez *et al*. (2009), quienes expresan que la gestión académica de las instituciones educativas se refiere al modelo pedagógico y curricular adoptado, al logro de la calidad de la educación. Pérez Lindo (2003), por su parte, sostiene que la gestión académica se centra en la producción y en la transmisión de conocimientos, implicada en los problemas pedagógicos y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Esto significa que la gestión académica no puede centrarse solamente en el mejoramiento de la organización o del currículo, también debe estar abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico le exige:

> La gestión académica no solo remite a saber cómo son los procesos, trámites, técnicas y herramientas que se emplean para realizar las tareas de gestión. Sino que se trata de lograr gestionar un conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución, que consiste en saber por qué, relacionado a un proyecto y metas comunes, comprender su ámbito de actuación y el valor de las acciones; saber qué, remite a las actividades necesarias para realizar una tarea, se trata de la información requerida para tomar una decisión. (Vicente y D'Assaro, 2010, p. 16)

Esto requiere de la comunidad universitaria la capacidad de crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exigen un cuerpo normativo abierto y flexible, y una voluntad de cambio en la conciencia de los miembros de la comunidad universitaria (Vicente

y D'Assaro, 2010). Mientras estas condiciones no existan, todo intento de cambio quedará en una oportunidad perdida.

El tema de la gestión académica sugiere, asimismo, algunos principios que la propuesta de Pacheco (2008, p. 106) coloca como fundamentales. En primer lugar, la gestión académica requiere transparencia. Solo así profesores y estudiantes podrán cumplir un deber fundamental: realizar aportes enriquecedores a la gestión académica por medio de la opinión y de la crítica. En segundo lugar, la gestión académica merece desempeñarse con niveles de excelencia, como una de las formas de testimoniar con hechos la calidad científica y académica de la institución. En tercer lugar, la gestión académica para su ejercicio debe nutrirse de un conjunto de valores éticos y morales, los cuales permiten afianzar sobre bases sólidas las condiciones de liderazgo, elemento indispensable que permite realizar una gestión académica de alta calidad.

Luego de señalar estos principios de la gestión académica, Pacheco (2008, p. 106) enumera cuáles son los principales instrumentos:

Tabla 10
Principios e instrumentos de la gestión académica

Principios de la gestión académica	Instrumentos de la gestión académica
Transparencia. Desempeño con niveles de excelencia. Nutrirse de valores éticos y morales.	El plan de desarrollo académico. Las políticas académicas. El marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos). Los organigramas estructurales y funcionales de la Universidad.

Nota. Adaptado de Pacheco (2008, p. 106).

Profundizando un poco más en la gestión académica y su relación con el talento humano, Ordóñez (2000) la entiende como la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir —mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos— las metas y los objetivos propuestos para mejorar el servicio educativo:

Tabla 11
Elementos de la gestión académica identificados en diferentes autores

Elementos de la gestión académica	Autores
Los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma comprensivo de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.	Sander, 1996
Modelo pedagógico y curricular adaptado al logro de la calidad educativa.	Álvarez *et al.*, 2009
Se centra en la producción y transmisión del conocimiento y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Además, está abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico así lo exige.	Pérez Lindo, 2003
Gestionar conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución relacionado a un proyecto y metas comunes.	Vicente y D'Assaro, 2010
La gestión académica necesita de algunos instrumentos tales como plan de desarrollo académico; políticas académicas; marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos); organigramas estructurales y funcionales de la Universidad.	Pacheco, 2008
La gestión académica es la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos, las metas y los objetivos propuestos.	Ordóñez, 2000

Como se destaca en el cuadro anterior, el concepto de la gestión académica devela diferentes elementos, que en la literatura especializada algunos la conciben en un horizonte paradigmático o epistemológico más amplio relacionado con un modelo pedagógico y curricular (Sander, 1996; Álvarez *et al.,* 2009), en la producción y transmisión de conocimientos (Pérez Lindo, 2003; Vicente D'Assaro, 2010), así como la referida desde un horizonte más instrumental relacionado con proyectos (plan de desarrollo académico) y metas comunes, políticas académicas y organigramas institucionales y funcionales claros (Vicente D'Assaro, 2010; Pacheco, 2008).

Para que todos esos planteamientos puedan ser llevados a la práctica, se requiere un elemento que en el contexto de la sociedad del conocimiento se convierte en un imperativo político y académico: el personal académico de la institución. Vicente y D'Assaro (2010) hablan de acciones

de gestión académica como: desarrollar competencias para el diseño y desarrollo de políticas de conocimiento e información, mayor compromiso con los objetivos pedagógicos y con la formación de los estudiantes; pero plantean también competencias sociales, prácticas, cognoscitivas y de eficacia personal, en coherencia con los saberes relacionados con el qué, el porqué, con quién, dónde y cuándo:

Tabla 12
Gestión del conocimiento en la gestión académica

Acciones de gestión académico-pedagógicas	Competencias	Saberes
Diseño. Asesoramiento. Análisis e información. Acompañamiento en la propuesta de mejora. Facilitación de la comunicación. Promoción de espacios de reflexión.	Sociales. Prácticas. Cognoscitivas. De eficacia personal.	Saber qué. Saber por qué. Saber con quién. Saber dónde. Saber cuándo.

Nota. Tomado de Vicente y D'Assaro (2010, p. 17).

En los planteamientos para la gestión académica que realiza Parrino (2004), sugiere una planificación adecuada de los recursos humanos, de acuerdo con las características de la institución. Se deben revisar los criterios de organización curricular, por área de conocimiento, unidad pedagógica o cátedra.

> Gestionar recursos académicos importa realizar una correcta diversificación de las categorías del personal docente, analizar la reestructuración de los cargos, formular estrategias flexibles de incorporación, conjugando el universo de normas que regulan los mecanismos de prestación de servicios así como los derechos y obligaciones de los actores involucrados… políticas de incentivos, así como los mecanismos de evaluación del personal, su capacitación y las diferentes estrategias para el desarrollo profesional y personal de los recursos humanos. (p. 12)

Hay que tener en cuenta que la efectividad de una universidad depende de la eficiencia, especialmente, de su personal académico, afirma Parrino (2004) y por ello conviene tener en cuenta:

- La ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, sector, categoría y actividades propuestas permite una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando para cada participante de la vida académica universitaria su integración y el trabajo que efectúa en la institución. Este debe ser asignado de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación.
- El desarrollo del personal académico y su capacitación, los directores de departamento o líderes, en general quienes se ocupen de la gestión del personal debe ser quienes aconsejen y definan un plan de formación para el crecimiento profesional.

En línea con la correcta ubicación y el desarrollo del personal académico y considerando el ingreso de profesores nuevos a la docencia universitaria, León y López (2009) señalan la importancia de la inserción de los profesores principiantes. Para ello, valoran las mentorías como recurso valioso no solo con fines de inducción profesional, sino para promover el cambio de cultura profesional docente hacia una práctica más colaborativa y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, señalan que no existe una adecuada correspondencia institucional, que se manifiesta en la escasez de programas formativos para la inserción profesional en la enseñanza, lo que significa que no siempre se valora adecuadamente estos procesos en las universidades.

En síntesis, la comprensión de la gestión académica articula criterios o dimensiones relacionadas con el paradigma de la gestión educativa, que las instituciones universitarias tienen que contemplar en su misión política y cultural y por los objetivos pedagógicos. De este modo la gestión, no solo remite a considerar cómo son los procesos, técnicas, herramientas, etc., sino que está relacionado a un proyecto y metas comunes que articula docencia, investigación y extensión universitaria.

Las funciones de la Universidad

La gestión de la docencia

Como resultado de las transformaciones experimentadas en la actualidad, la profesión docente está cambiando. La irrupción y evolución de las TIC está produciendo una disgregación de las funciones tradicionales de los maestros: diseñar el curso, seleccionar textos y lecturas, impartir las clases y evaluar los recursos disponibles. La necesidad de que las instituciones universitarias puedan responder con celeridad a las señales cambiantes del mercado laboral y ajustarse con prontitud al cambio tecnológico, también puede traducirse en una organización más flexible en cuanto a la ubicación del personal docente y la evaluación de su desempeño (BM, 2003).

Los cambios de la sociedad del conocimiento, para Jarvis (2006), están causando tensiones en las IES —incluso en las más tradicionales— y destaca siete áreas principales de ese cambio, entre las que está el papel de la docencia. Hoy, la docencia se diversifica de forma acelerada, pues aumenta su variedad estructural con nuevos tipos de asignaturas; aumenta la flexibilidad, aparecen nuevas disciplinas y campos de conocimiento; los sistemas de gestión de conocimientos informatizados y los entornos de aprendizaje virtuales posibilitan nuevas perspectivas (Barnett, 2002).

Una nueva concepción de la docencia y de la relación profesor-alumno exige también cambios metodológicos en la enseñanza. Un artículo de *El País* (Verdú, 2010) hace referencia al futuro inmediato de la Universidad tradicional y la denomina "posuniversidad", cuyas características principales serían:

- El alumno tradicional, obligado a callar, es el antagonista del nuevo alumno, invitado a hablar.
- La que se llama posuniversidad, como todos los "post", que preparan el más allá de la crisis se apoyan en una comunicación y colabora-

ción apaisada, no en la jefatura vertical. Se apoyan en la acción y no en la quieta recepción, en la conversación y no solo en la devoción.

- La enseñanza autoritaria y unidireccional ya se revela como un vejestorio inútil y unidireccional que fomenta el fracaso y la abstención. El desarrollo de internet y la clase de conocimiento producido por muchos, participando, interactuando o colaborando, es la clase de material cognitivo que devolvería sentido al aula.
- Más que apoyarse en una verdad que imparte el "oficiante actual" se tratará de una verdad múltiple, enriquecida a través de una mezcla de opiniones y neuronas distintas, puesto que, como se sabe del cerebro mismo, el mayor éxito de la inteligencia no proviene tanto de una sola mente privilegiada sino de muchas mentes insólitamente trenzadas para inventar y crear (Verdú, 2010).

Este panorama social agudiza la tensión entre la enseñanza y la investigación en el conjunto del sistema, que tendrá que atender a una creciente demanda de nuevas capacitaciones profesionales superiores y a una creciente exigencia de excelencia en el plano científico y cultural. En esta línea, será necesario prestar mayor atención a la enseñanza, a la formación de los profesores universitarios, la evaluación de su actividad docente y la exigencia de potenciar el desarrollo institucional de la investigación (Quintanilla, 1996). Como señala Medina y Domínguez (1990), se debe considerar que el cambio en la enseñanza y, como consecuencia, el desarrollo profesional de los profesores no es una actividad que crece por generación espontánea: la innovación académica y curricular es un proceso de transformación crítica. "Sin un cambio cultural no se producirá el deseado cambio curricular. Se trata de compartir la convicción de un paradigma diferente" (Cano, 2011, p. 15).

Son cada vez más quienes insisten en la necesidad de formación de los profesores universitarios, sin embargo, a criterio de Zabalza (2002, pp. 147-169), esta plantea serias preguntas: ¿qué tipo de formación, sobre qué, para quiénes, quién debe impartirla, qué formatos o metodologías? Al mismo tiempo, se encuentran dilemas: entre una formación para el

desarrollo personal o para la resolución de necesidades de la institución; entre la obligatoriedad o voluntariedad; entre la motivación intrínseca y la motivación para el reconocimiento; entre la formación generalista (y de tipo pedagógico) o específica vinculada a su área de conocimiento, o para tareas de gestión; para la docencia o la investigación, para la enseñanza o el aprendizaje; solo para nóveles o para todos, para asociados o a tiempo parcial. Además, se señala el dilema sobre el debate de las competencias de los formadores, sobre las diversas modalidades de formación y sus aportaciones, etc.

En este concierto amplio e incierto de los principales componentes en los que se desarrollan los sistemas universitarios en el siglo XXI, Spies (2003) expresa que deberían ser las escuelas multidisciplinares, centradas en el estudio y resolución de problemas —antes que los departamentos o facultades centradas en lo disciplinar— las que deben tener en cuenta las universidades para un adecuado desarrollo de su tarea educativa, investigadora y social.

Lopera Palacio (2004) presenta algunas de las disyuntivas que, de manera común e irresuelta, se encuentran en las IES y están relacionadas con la docencia:

- Reforzar los planes de estudios con los conocimientos teóricos indispensables para la comprensión del mundo o descargarlos en asignaturas para permitir mayor práctica y contacto con la realidad social.
- Contratar licenciados en educación para facilitar el aprendizaje, o bien, a profesores expertos en la ciencia que enseñan, pensando en la profesionalización.
- Crear programas sobre nuevas áreas del conocimiento o fortalecer los existentes en determinada especificidad temática.
- Conciliar un estilo de dirección universitaria autoritario con uno de tipo paternalista; y promover a los cargos de dirección a personas formadas en la misma Universidad, o bien, a directivos de otras IES.

Como ya dijimos al inicio de este apartado, la docencia evoluciona siguiendo las cambiantes demandas y presiones del contexto y las transformaciones institucionales en las que se desenvuelve. Los cambios del contexto tienen una innegable influencia no solo sobre las definiciones de las funciones económicas, sociales, políticas y culturales que debe desarrollar la educación superior, sino sobre las condiciones políticas e institucionales en donde los profesionales académicos deben contribuir (Pedró, 2004).

> Para el nuevo siglo se vislumbra un nuevo arquetipo de Universidad multifuncional, que debe tener en la formación de las personas su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la Universidad de investigación, en la que irá tomando mayor protagonismo la Universidad docente, evitando sus defectos de antaño. Una Universidad que busque interaccionar con su medio, abierto al internacionalismo de los conocimientos y a planteamientos constantemente renovados. Para ello se requiere un profesorado motivado y dedicado, que a su vez sea capaz de lograr la implicación del estudiantado en su propia formación: una Universidad en la que no haya clientes sino actores. (Porta, 1998, p. 62)

Así, el desafío de la docencia es que esta tiene que aprender a ver a los estudiantes no solo como clientes, sino como actores y "autores" de su propia formación. Sin duda, los fenómenos de la universalización de la enseñanza secundaria y de globalización de la economía han contribuido con fuerza a la reorientación de los planes de estudios, lo mismo que de los títulos profesionales. En efecto, Pedró (2004) manifiesta que las transformaciones sociales tienen efectos en la profesión académica y señala cuatro: el aumento de la demanda, la reformulación de los objetivos de la educación superior, las restricciones financieras y las nuevas tendencias en materia de gestión universitaria.

Del mismo modo el tema de la docencia y de la enseñanza superior está bastante asociado a la necesidad de cambio e "innovación", término que tiene una comprensión amplia y puede ser utilizado de forma diferente, según el contexto. Para Barreiro y Zamora (2011), por ejemplo, la innovación es la introducción de un cambio para algo nuevo, la materia-

lización en un nuevo producto, un nuevo proceso o un nuevo método; necesita de una serie de condiciones: el cambio debe ser consciente y deseado, es decir, es el resultado de una acción intencionada, debe ser producto de un proceso, con fases establecidas y dentro de los límites específicos. Para Gros y Lara (2009), en cambio, la innovación puede ser la mejora de un servicio, un producto, un proceso o también la gestión organizativa de la institución.

Avanzando hacia algo más específico, para León y López (2014), el concepto de "innovación docente", entendido como proceso deliberado, choca con la concepción tradicional de la docencia, arraigada en el ámbito universitario, como proceso centrado en la transmisión del conocimiento y por factores como la devaluación de la actividad docente frente a la investigación, bajo impacto de la docencia en la carrera profesional y falta de compromiso colectivo con la mejora de la práctica docente. Ellos señalan tres pilares o bases sobre las que debe apoyarse la innovación docente: el apoyo institucional en la estimulación, articulación, reconocimiento y evaluación de la innovación docente; la formación docente; el cambio de concepciones en el que se apoya la enseñanza universitaria (León y López, 2014). Finalmente, concluyen que:

> No solo personas dispuestas a llevarla a cabo, sino bien formadas y altamente competentes para hacerlo. (…) sin formación no hay auténtica innovación. La formación del profesorado es un factor decisivo para despertar el interés y compromiso con la innovación, además de proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevarla a cabo con éxito. (pp. 80-81)

Cerrando este apartado, es importante recalcar que a pesar de las dificultades acerca del cómo generar los cambios y la innovación docente, la enseñanza universitaria es clave en la formación del hombre y el ciudadano, pues se orienta no solo a la formación de profesionales capaces en un área de actuación determinada, sino que —sustentada en su carácter de servicio público— debe responder a las necesidades y requerimientos de la sociedad. En palabras de Ferrer *et al*. (2008) "sus

planes, programas y proyectos en las áreas de la docencia, investigación y extensión deben insertarse o vincularse a las que se definan en el plan de la nación" (p. 210).

La gestión de la investigación

Para Michael y Olssen (2008), la Universidad se desarrolla en el nuevo contexto de la economía del conocimiento, donde formas neoliberales de cambio ejercen presiones estructurales que modifican las relaciones entre la docencia, la investigación y el saber. La globalización no solo transforma las IES y los sistemas nacionales universitarios en organizaciones, sino que genera la formación de una red global transnacional de universidades-investigadoras. De la misma manera que la sociedad globalizada —entre otras variables— por la economía tiene las así llamadas "ciudades globales" en donde se concentra y se crea una red financiera, así mismo, el modelo de globalización de la educación superior es claro con las llamadas "universidades globales".

La función investigadora hoy no es en una dimensión privilegiada, sino obligatoria para las universidades, considerando que el escenario actual de la sociedad auditable está definido por los *rankings*, patentes y publicaciones con factores de impacto, que condicionan las políticas investigativas y su financiamiento. La investigación, actualmente, tiene estrecha relación con la multidisciplinariedad como camino para superar la visión monodisciplinar (Codina y Delgado, 2006; Manzano, 2011) y con la innovación como algo propio del sistema universitario y no únicamente como se pensaba que estaba reservado al mundo empresarial (Gross, 2010).

La multidisciplinariedad tiene lugar de enriquecimiento mutuo, la interdisciplinariedad implica la creación de algo nuevo y la transdisciplinariedad supone la construcción de un nuevo cuerpo de conocimiento más allá de las disciplinas implicadas (Codina y Delgado, 2006). La "creación de algo nuevo" es, para Manzano (2011), la neodisciplinariedad, como

esfuerzo por superar "el trabajo monodisciplinar que se ha mostrado claramente insuficiente para responder a la multitud de retos; sin embargo, la transdisciplinariedad todavía suena a palabra forzada, difícil de pronunciar y, más aún, de entender" (p. 258).

Desde los planteamientos de Morin (1998) sobre una necesaria reforma de la Universidad, esta se concibe como reforma del pensamiento, que pasa por la reforma de la enseñanza en todo su arco educativo:

> La reforma de la Universidad comportaría instauración de departamentos o institutos dedicados a las ciencias que hubieran obrado una reconstitución polidisciplinar alrededor de un núcleo organizador sistémico (ecología, ciencias de la tierra, cosmología); progresaría con la futura reconstitución de las ciencias biológicas, las ciencias sociales, y elaboraría los dispositivos que permitirían la coordinación del conjunto de las ciencias antroposociales y del conjunto de las ciencias de la naturaleza. […] Se puede contemplar igualmente la institución en cada Universidad de un centro de investigación sobre los problemas de la complejidad y la transdisciplinariedad, así como talleres consagrados a las problemáticas complejas y transdisciplinares. Del mismo modo, sería necesario garantizar la posibilidad de diplomas y tesis poli o transdisciplinares. (pp. 26-27)

"La investigación multidisciplinar se ha impuesto a la realizada sobre una única disciplina, asunto que está impregnando la búsqueda de lo que será la Universidad del futuro" (Caramés, 2000, p. 18). Para Manzano (2011) defender la transdisciplinariedad no implica renunciar a buena parte de su materia prima. Desde aquí la perspectiva es superar, no eliminar, el trabajo de los marcos disciplinares. La mezcla de elementos requiere de la existencia previa de estos. Dentro de la línea que une la posible evolución desde un trabajo disciplinar al transdisciplinar, se identifican etapas intermedias o aproximaciones parciales que se señalan en cuatro peldaños:

Tabla 13
Camino desde la disciplinariedad a la transdisciplinariedad

Monodisciplinariedad	Multi/ pluridisciplinariedad	Interdisciplinariedad	Transdisciplinariedad
Cada campo del saber se concentra en sí mismo, genera información, conocimiento, comunicación, foros de discusión en torno a la propia disciplina, a su objeto de estudio, a sus procedimientos de trabajo, a su historia, a su identidad, a su función científica, técnica, profesional o social.	Diferentes campos del saber comparten espacio y tiempo, establecen contactos y comunicaciones mutuas con el objetivo de acotar identidades, poder, recursos, etc. Las universidades son ejemplos de espacios pluridisciplinares un conjunto de minifundios del conocimiento, donde lo habitual es especialistas realizando sus trabajos, sin enterarse, ni conocer nada de lo que sucede en el despacho o laboratorio contiguo.	Muestra un crecimiento mutuo dentro de cada disciplina como resultado del contacto de varias. Ejemplo de esto son asociaciones de profesorado procedentes de distintas especialidades académicas, que se reúnen para abordar asuntos de actualidad, comentar libros, tertulias en torno a estrategias de docencia, compartir experiencias, etc. Esto modifica la mirada de quienes participan en estos espacios.	Exige la construcción de nuevos conocimientos sin que pueda defenderse de forma convincente de qué disciplina se nutre o a qué disciplina habría que asignarle el nuevo nacimiento.

Nota. Adaptado de Manzano (2011, pp. 259-260).

Muchas IES sienten una mayor necesidad de vincular las funciones de la Universidad. Como ejemplo, citamos el caso de la Universidad de Barcelona y el Pla Marc UB Horitzó 2020 (2008), donde se definen algunas políticas para fortalecer la investigación: atraer talentos, definir un perfil de docente e investigador propio, tener posgrados de nivel internacional, generar una cultura de calidad y evaluación, etc. Entre ellas, la primera política es la vinculación entre docencia e investigación. En esa política se insiste en que no puede perderse de vista que el nexo docencia-investigación es lo que define a las universidades respecto a las demás IES. Así, es un imperativo académico que la Universidad enseñe a pensar con mentalidad investigadora, desarrollando capacidades básicas para el ejercicio de la investigación en los futuros graduados. Sin embargo, esta

tarea difícilmente podrá desarrollar un docente universitario que no sea, al mismo tiempo, investigador.

La gestión de la investigación involucra también a la imaginación y la creatividad, no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización (Tünnermann, 2002). Por tanto, las IES deben tener una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad en lugar de la rigidez o el apego a las tradiciones inamovibles o inmutables. "Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la Universidad de nuestros días" (p. 20), sin embargo, existen cambios en las estructuras académicas que han demostrado ser efectivos, como la creación de vicerrectorados de docencia, investigación y vinculación.

La gestión de la vinculación o extensión universitaria

La responsabilidad social es un tema que en los últimos años ha adquirido igualmente notoriedad en el ámbito académico y de gestión de las IES, pues, las universidades tanto públicas como privadas son de servicio público ya que la educación es un bien social. Están al servicio de la sociedad y no al margen y, por tanto, la autonomía universitaria debe estar subordinada al compromiso social de la Universidad (López, 2006).

El proceso de globalización en curso viene redefiniendo el rol social de las instituciones, el de las universidades en general y el de los docentes en particular. Varios estudios e informes de organismos internacionales ponen de manifiesto el papel determinante de la enseñanza superior en el progreso económico, político y social de un país. La relevancia estriba en el hecho de que la aceleración del desarrollo socioeconómico no sería posible sin la producción de conocimientos (UNESCO, 1998; BM, 2003).

Cada vez con mayor fuerza se señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación, tienen que aterrizar en propuestas concretas que involucren a la comunidad universitaria y a la población

del entorno, con la finalidad de que la Universidad eleve cada vez más su dimensión de responsabilidad social. Aparentemente, esta función es de muy fácil concepción, sin embargo, en un artículo publicado por Quezada (2011), se pone de manifiesto que una de las problemáticas que enfrenta el análisis del concepto de responsabilidad social empresarial —también presente en el contexto universitario— es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término.

Todo esto conlleva a considerar que la extensión universitaria es la función que socializa poniendo en común los conocimientos resultantes de las investigaciones y posgrados que deben servir, principalmente, a las demandas de la sociedad, intentando resolver problemas simples en una actitud dialéctica en donde la Universidad adquiere aprendizajes en la investigación y a su vez esta se convierte en soporte comunitario y social desde los planteamientos analíticos, críticos y propositivos para sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado (López, 2006). Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y competitividad en la sociedad del conocimiento.

> Quizá es hora de reconocer que, pese a los avances, aún no hemos sido capaces de lograr que prolifere la cristalización de un nuevo "modelo" de Universidad donde predomine la producción de conocimientos y no su mera transmisión, y donde esa transmisión se lleve a cabo con una verdadera voluntad de socialización del conocimiento, para no limitarnos a ser instituciones académicas sino líderes del cambio social. (p. 63)

La extensión universitaria vuelve a poner de manifiesto la necesidad de la interdependencia o articulación de las tres funciones universitarias bajo los criterios de innovación tanto en docencia, investigación y extensión, considerarse todas ellas en igualdad de importancia, pues solo así "dejarán de estar enmarcadas en un énfasis profesionalizante para asumir un perfil más humanista y de compromiso social" (Tünnermann, 2007, p. 50), propias de su identidad tan antigua y tan actual.

Cerrando este apartado es importante recordar que la innovación en la docencia, investigación y extensión, es el resultado de una acción

consciente e intencionada (Fullan, 2002; Hannan y Silver, 2005; Barreiro y Zamora, 2011), y requiere de la implicación, manifestación explícita y clara de la voluntad innovadora de los responsables académicos (Parcerisa, 2010). Al mismo tiempo:

> Resulta necesario cambiar la estructura organizativa de la institución de educación superior en vista de lograr un mayor desarrollo innovador […]. Este cambio constituye un gran desafío que tienen todas las instituciones, pues sin modificar las estructuras organizativas resulta muy difícil incorporar procesos de innovación. (Barrero y Zamora, 2001, p. 57)

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.874

Capítulo 4

El gobierno de la Universidad

El concepto "gobierno universitario" plantea algunas dificultades en lo relativo a su alcance y sentido. Si bien algunos autores le dan un sentido instrumental y técnico, las aportaciones de Casanova (2012) tienen una propuesta más amplia, para describirlo en un sentido general, como la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior, la distribución y ejercicio de la autoridad, y la relación entre el conjunto institucional y los niveles de Estado (local y nacional).

En general, "gobierno" se define en la literatura especializada desde múltiples enfoques. Por ejemplo, Harman y Treadgold (2007) toman como referencia a Neave (1998) y asumen que define la manera en la cual los sistemas universitarios e institucionales se organizan y son gestionados. El Ministerio de Educación y Cultura de España, en un informe de 1999, especifica que cuando se habla de gobierno, dirección y gestión, es necesaria una distinción entre gobernar, dirigir y gestionar (Peiró y Pérez, 1999):

Tabla 14

Distinción entre gobernar, dirigir y gestionar

Gobernar	Dirigir	Gestionar
Gobernar es mandar teniendo autoridad para ello, guiar una institución o una cosa. Por tanto, el desarrollo de las funciones del gobierno de una institución requiere poseer capacidad para determinar metas y objetivos.	Dirigir, en cambio, es conducir rectamente hacia la meta u objetivo señalado, de modo que en las tareas de dirección se puede considerar que la meta está fijada.	Gestionar es poner los medios conducentes al logro de un objetivo, de modo que en la gestión no solo se parte de los objetivos dados, sino también de los criterios de la dirección.

Nota. Adaptado de Peiró y Pérez (1999, p. 19).

No es raro, afirmar que en las instituciones de todo tipo se den casos de separación de estas tres responsabilidades en personas u órganos diferenciados, y que también se den casos en los que las tres se entremezclan, creando confusión. En la Universidad esta triple distinción tiene sentido porque el tamaño y complejidad de las instituciones justifican la claridad y separación de las funciones mencionadas. Pero en la práctica esto no siempre sucede:

> Es importante precisar que los problemas de gobierno de la Universidad son tanto los referidos a la selección de los fines como de los medios, pues sobre ambos aspectos son competentes los órganos de gobierno. En otras palabras, mientras los directivos y gestores deben aceptar las metas y los objetivos generales como dados, los que gobiernan la Universidad han de fijarlos. Pero, además, el gobierno de las instituciones universitarias exige regirlas mediante la adopción de decisiones que las conduzcan a las metas fijadas. Por tanto, la bondad de la dirección, y la eficacia y eficiencia en la gestión, son instrumentos para el gobierno de los que dependerá el éxito o fracaso del mismo. (p. 19)

La distinción entre gobierno, dirección y gestión, lleva a una estructuración básica de tareas que las instituciones han de desarrollar y que se distinguen jerárquicamente en el siguiente cuadro:

Tabla 15
Esquema jerárquico de tareas

Tareas	Gobierno	Dirección	Gestión	Actuación
Análisis de las necesidades sociales	R*	I***		
Identificación de las necesidades prioritarias	R	I		
Diseño del servicio a ofrecer para atender cada necesidad	C**	R		
Definición de las actuaciones para ofrecer el servicio		R	I	
Conversión de las actuaciones en tareas		C	R	I
Realización de las tareas			C	R

* Responsabilidad. ** Colaboración. *** Aportación de información.
Nota. Tomado de Peiró y Pérez (1999, p. 19).

Una referencia importante de gobierno universitario es la que presenta Martínez (2000) y que abarca, tanto los órganos de gobierno, sus reglas básicas, las modalidades de ejercicio de sus funciones y las respuestas que genera:

> Capacidad de sus órganos de gobierno para preservar un sentido de unidad y de misión institucional, de traducirlo en políticas y de transmitirlo a las acciones emprendidas y para motivar, promover y articular comportamientos, logrando a la vez la efectividad y la consolidación de la legitimidad. Es consecuencia de un modo de convivencia y de respeto a reglas de juego establecidas, de visiones compartidas y de mecanismos efectivamente utilizados para la resolución de conflictos. Tiene relación con el poder: quién lo ejerce, cómo se ejerce y cómo se transmite, y con sus efectos y grados de aceptación. (Martínez, 2000, p. 43)

En distintos informes y planes de universidades se enfatizan la importancia de los medios y mecanismos de participación como características del gobierno universitario. Así, el CONEA (2009) subraya que "el Gobierno universitario se orienta a identificar la regularidad de su funcionamiento, los mecanismos sobre los cuales se apoya, la participación docente, discente y de empleados en la toma de decisiones y en el cogobierno" (p. 180).

Si los escenarios sociales obligan a las universidades a repensarse a sí mismas —su misión y funciones— también lo es respecto a su gobierno. El entorno social cambiante fuerza a las IES a rediseñar sus procedimientos de gobierno, con el objetivo de aumentar las capacidades estratégicas frente al medio social, político y cultural, y a los condicionamientos externos (Brunner, 2011). Obliga a las IES a reflexionar sobre las decisiones que deben adoptarse en su reforma en relación con la sociedad del conocimiento y las tecnologías (Castro y Ion, 2011).

Por otra parte, la OCDE (1995) pone de manifiesto que las IES, para cumplir su misión, deben identificar áreas prioritarias y destinar recursos a ellas, pues no pueden ser efectivas y robustas, si les resulta imposible determinar estrategias, fijar prioridades, seleccionar y acometer objetivos

docentes y de investigación, y ajustar sus estructuras y organización para adaptarse a un entorno cambiante. De allí que las modalidades de gobierno sean de importancia decisiva (Santiago *et al*., 2008).

Así, es importante plantear con claridad que la actuación del gobierno de la Universidad y su valoración no puede hacerse con independencia de los fines que persigue, tanto en el plano general —misión y metas— como en los particulares y concretos —objetivos y medios para alcanzarlos— (OCDE, 1995; Santiago *et al*., 2008; Peiró y Pérez, 1999; Brunner, 2011). Es, pues, importante tener en cuenta estos aspectos dado que los desacuerdos sobre lo adecuado o no de las políticas desarrolladas por las IES están relacionados con los fines que deben perseguirse.

Por último, el tema de la gobernabilidad universitario, para Benedito (2010), tiene que ver con la dirección cotidiana de la institución. Eso implica la toma de decisiones diarias y, por tanto, ha de estar sometida a un diseño de estructuras de autoridad y de exigencias de responsabilidades. Esto requiere una mayor autonomía universitaria, una exigente rendición de cuentas y la simplificación de estructuras, buscando equipos interdisciplinarios de docencia e investigación, pero siendo conscientes de la complejidad del propósito.

Estructuras y órganos de gobierno

En todas las IES existen instancias de gobierno que, de manera generalizada, se las conoce como *órganos de gobierno unipersonales y colegiados*, cuyas responsabilidades son las de dar dirección a la institución a través de la toma de decisiones. La necesidad de analizar el sistema de gobernabilidad de las IES está en la reflexión de muchos autores que sostienen que se ha generado burocracia y más costos, ya que estas se han ido complejizando por factores como el crecimiento de matrícula, los desafíos a su misión y las funciones básicas de docencia, investigación y vinculación.

En relación con los *cargos unipersonales*, Iglesias *et al*. (2009) sostienen que antiguamente la organización de una Universidad era simple,

con un presidente/rector ayudado por un secretario. Actualmente, cada centro o departamento reproduce esa organización simplista, pero progresivamente va apareciendo una burocracia que, en las universidades más desarrolladas del mundo, es inmensa, llegando a ser hasta de una persona por cada dos estudiantes. Un modelo que es, además, costoso.

Por otra parte, cuando se habla de órganos de gobierno, los límites establecidos entre los diferentes niveles no son estáticos ni rígidos, debido a que las universidades a lo largo del tiempo van modificando sus estructuras directivas; el número creciente de estudiantes y de nuevos modelos de enseñanza hacen que los límites entre las distintas funciones se modifiquen, al igual que ciertas acepciones o conceptos. Términos como "jerarquía" ya no nos sirven ni cuando pensamos en aquellas instituciones que aún poseen un fuerte sentido escolástico en el modo de funcionar, menos para aquellas instituciones que están desarrollando estructuras más abiertas, con menores capas directivas, con más autonomía y responsabilidad personal, con equipos interdisciplinarios y con una dirección consensuada.

En una propuesta de formación para el desarrollo de la gestión académica de los directivos en la educación superior, Partington (1996) identifica cuatro niveles dentro de las universidades:

Tabla 16
Niveles de dirección universitaria y su margen de responsabilidad

Directores institucionales	Responsabilidad de alta dirección: rector, vicerrector, director de admisión, director de secretaría, director administrativo, director financiero, director de personal/servicios/recursos humanos y desarrollo. Ponen más énfasis en los aspectos estratégicos de sus funciones directivas, que en los aspectos funcionales. El énfasis predominante recae a lo largo de toda la institución. Dentro de este grupo se puede incluir también a aquellos que dan servicios a toda la institución: director de la biblioteca, director de comunicaciones, director de servicios informáticos. Todas estas personas desarrollan funciones directivas de su unidad, aparte de sus funciones de ámbito institucional.

Directores de unidad	Dirección de una unidad particular y el tamaño de la unidad será variable: decanos, directores de escuelas, directores de funciones de servicio y directores de funciones administrativas. Pueden contribuir activamente en los procedimientos generales de la planificación estratégica. Su mayor responsabilidad recae sobre la estrategia de su unidad.
Directores de equipo	Están aquellos cargos de catedrático, director de curso, director de proyectos de investigación, director de biblioteca y director de secretaría. Se encargan de la dirección operativa: de recursos/financiera, de la dirección de personal y de la dirección de información. Dirigir aspectos funcionales de sus equipos y la interacción con otros equipos o departamentos. Asisten de manera estratégica al director de unidad.
El director individual	Bajo este epígrafe están el personal que no se consideran a sí mismo directores: profesores, bibliotecarios, secretarios, etc. Dirigen un conjunto de operaciones, recursos e información, que recae sobre sí mismos, sobre otros miembros del personal o sobre estudiantes. Ejemplos de lo anterior pueden ser: un profesor que organiza un ciclo de conferencias y para su realización crea métodos de supervisión, gestión del tiempo y uso de recursos; el caso del personal de la biblioteca que necesitan distribuir su tiempo, implicarse en la dirección de la información, encauzar bien la interacción con estudiantes y otras personas de la Universidad; el caso de los secretarios que deben manejar bien el flujo de las comunicaciones, etc.

Nota. Adaptado de Partington (1996, pp. 164-167).

Es importante señalar que estos niveles unipersonales de gobierno requieren de una adecuada dirección y coordinación entre los miembros del equipo, de una correcta planificación y de un sentimiento de comunidad para una mejor calidad de los servicios que ofrece.

En relación con los órganos colegiados de gobierno, los estatutos de las universidades suelen conferir a los *consejos superiores* —como a los directivos— las funciones de formulación de políticas, normativas y gestión para una adecuada conducción de la institución (Cano, 1985; Cox, 1990; Pino, 1997; Pacheco, 2008). Con frecuencia se señala que, en los estatutos de las universidades, los órganos colegiados tienen una preeminencia sobre los órganos unipersonales (Pino, 1997, p. 29).

En cuanto a la distribución de competencias dentro de los órganos de gobierno de la Universidad, ya sean unipersonales o colegiados, García Vázquez *et al*. (2001) afirman que no siempre están suficientemente delimitados:

> Existe una tendencia a que estos órganos se configuren, cada vez más, como órganos de control *a priori* —responsabilidad diluida o compartida, o, dicho de otra manera, todos son responsables de todo, pero nadie se responsabiliza de ningún asunto concreto—, que como órganos de dirección o decisión o que, como probablemente debería ser, como órganos de control a posteriori que permitiesen mayor agilidad, pero también más responsabilidad en los órganos de gobierno. Sería deseable una revisión de los mecanismos de selección o de designación de los órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados, porque el actual modelo hace aguas por todas partes. (pp. 78-79)

En la opinión de Pacheco (2008) y Martínez (2000), la atención de estos organismos colegiados suele centrarse más en los aspectos administrativos, quedando en ocasiones en un segundo plano aspectos relacionados con la gestión académica. "Es habitual ver directores de facultades o jefes de departamentos cuya responsabilidad ejecutiva los distancia totalmente de las actividades de enseñanza, investigación y vinculación" (Marcovitch, 2002, p. 92), que son esenciales en la atención del gobierno universitario para generar los cambios e innovaciones.

Loyola (2015) también señala que la gestión de los directivos está absorbida, la mayor parte del tiempo, por procesos rutinarios y burocráticos, cumpliendo con lo que obliga la normativa, a la que se suma la inercia institucional. También Pacheco (2008) pone de manifiesto que el ejercicio del gobierno en las universidades ecuatoriana —en especial en las instancias y niveles de mayor autoridad— se realizan a través del cumplimiento de tareas eminentemente administrativas, quedando en un segundo plano el cumplimiento de tareas dentro de la gestión académica. De allí la importancia de ajustes en la estructura organizativa, el sistema de gobierno y la relación entre los órganos de gobierno y las diferentes instancias al interior de la Universidad.

En este sentido, coordinar es velar para que se realice el trabajo de un determinado número de personas en función de un proyecto y esto exige que las personas en cargos directivos tengan cualidades y preparaciones específicas (Partington, 1996), capaces de hacer ajustes a las estructuras organizativas y directivas para la innovación que demanda la sociedad.

Niveles y formas de autoridad

A partir de los 80, Burton Clark (1983) se ha constituido en un referente obligado para entender los niveles y formas de autoridad en la organización y gobierno universitarios. El análisis que presenta Clark, integra seis niveles y seis formas de autoridad, los cuales conforman al sistema educativo superior:

Tabla 17
Niveles y formas de autoridad en la Universidad

Niveles de autoridad		Formas de autoridad		
	Gobierno nacional		Disciplina	Personal
				Colegial
	Gobierno local			Corporativa
	Multicampus o conjunto de universidades			Profesional
	Universidad o institución		Institución	Patronatos o comités de supervisión
	Facultad			Burocracia institucional
	Departamento o cátedra		Sistema	Burocracia profesional
				Política

Nota. Adaptado de Clark (1983).

Respecto a las formas de autoridad académica, estas se agrupan en tres grandes ámbitos: la disciplina, la institución y el sistema:

- Autoridad basada en la disciplina:
  a. Hace referencia al ejercicio de la autoridad personal por parte de los profesores individuales, fundada en el poder personalista de los sistemas basados en las cátedras y que se diferencia de la autoridad colegial, que contempla acuerdos y decisiones entre pares.
  b. La autoridad colegial que ha permanecido fuertemente arraigada en el devenir histórico de la institución universitaria y que ha dado lugar a la llamada "comunidad de académicos".
  c. La autoridad corporativa resulta de una combinación entre la autoridad personal y la colegial. Esta forma de autoridad describe a profesores individuales quienes, ejerciendo un dominio sobre sus subordinados, se configuran en una especie de estrato intermedio de control y sus miembros ostentan la doble cualidad de "colegas" y "autócratas".
  d. La autoridad profesional se funda en los principios de la profesión más que en los de la autoridad formal.
- Autoridad basada en la institución:
  a. La primera, los comités de supervisión o patronatos, originalmente anglosajona, que incluyen los organismos de supervisión de carácter externo y que representan los diversos sectores de la sociedad en la institución.
  b. La segunda, autoridad burocrática institucional que, representando la antítesis del gobierno personal o del colegiado, incorpora los rasgos típicos de la categoría sociológica weberiana.
- Autoridad basada en el sistema:
  a. Se refiere a la autoridad burocrática gubernamental y sus características se perciben en las estructuras de coordinación interuniversitaria, así como en los niveles local y nacional del gobierno. Lejos de la neutralidad que les corresponde, se configuran grupos de interés en los que se mezclan elementos burocráticos, corporativos y políticos que se diferencian entre una y otra sociedad.

b. La autoridad política constituye una de las formas inherentes a los sistemas de educación superior, regulados por el Estado. Todos los sistemas universitarios están condicionados por la autoridad política, que se reflejan en los cuerpos normativos (leyes, reglamentos, acuerdos) y de financiación. Esta forma de autoridad se corresponde con los niveles de legitimidad del Estado.

Las aportaciones de Clark (1983), aunque se han convertido en criterios de referencia para el estudio del gobierno universitario, no han estado exentas de críticas y cuestionamientos. Uno de los críticos más fuertes es Rohades (1992 citado por Casanova, 2012), quien sostiene que el análisis de la estructura simbólica o la construcción social de la legitimidad del sistema es insuficiente, ya que no incluye que las organizaciones formales, así como la organización de la autoridad y del gobierno, son formadas por el ambiente normativo de las instituciones, así como por patrones de autoridad legitimados y sancionados como racionales. Rohades (1992) sostiene que, desde el constructivismo social, se habla de una continua construcción y reconstrucción del contexto organizacional y de las relaciones de autoridad, que no están comprendidas desde la objetividad de posiciones o recursos políticos, sino que es negociada socialmente y creada subjetivamente.

Por tanto, resulta esencial en el análisis las modificaciones que el propio diseño de las políticas y el ejercicio del gobierno va sufriendo en la vida de cada institución, así como las mezclas en una misma institución de diferentes modalidades políticas y de gobierno. Como otros hechos sociales, la problemática universitaria solo es entendible a partir del análisis y la comprensión de su propio contexto social e histórico (Brunner, 1988; Casanova, 2012).

Nuevos escenarios y el gobierno de la Universidad

El contexto actual, como vimos en el cap. 1, obliga a los académicos y actores que se desempeñan en los ámbitos del gobierno y gestión

universitaria a revisar los procesos de la producción del conocimiento, la innovación y la formación de los profesionales. Ante estos planteamientos del contexto general se señalan tres principios que deben considerar quienes están en el gobierno universitario:

- Tomar en cuenta el desarrollo de redes de cooperación con otras instituciones que garanticen la movilidad académica y la flexibilidad curricular.
- Promover y reorientar el sistema de valores como, la cultura, la paz y la equidad.
- Promover el desarrollo de sistemas de evaluación que garanticen altos niveles de relación entre la pertinencia de la educación, calidad, diseño e instrumentación de modos de gobernar la educación superior, como una forma también de transparencia y de rendición de cuentas.

En las últimas décadas, las crecientes transformaciones sociales y los desafíos para los sistemas de educación superior han puesto de relieve la importancia y alta significación del gobierno universitario. Los cambios acelerados de la sociedad generaron efectos en las universidades y estas han experimentado modificaciones en sus estructuras y procesos de decisión. Dichos aspectos, señalados en el cap. 1 y que corresponden al contexto social, económico y cultural en que se desarrolla la Universidad, condicionan las formas de organización universitaria y su gobierno.

En los últimos años, el tema de la gobernanza ha resultado una noción recurrida en debates sobre la reforma de estructuras internas y procesos universitarios. Si bien la gobernanza es un concepto estudiado en el ámbito de las ciencias políticas para referirse a las políticas públicas —con prácticas descentralizadas, más horizontales en contraposición con aquellas más piramidales o verticales de gobernar— pasó a ser común en los discursos de organismos internacionales cuando se habla de "buen gobierno" o "buena práctica de gobierno", también en el gobierno universitario.

> Mientras la gobernanza de los sistemas está caracterizada por las nuevas relaciones entre las instituciones de educación superior, el Estado o autoridades públicas y la sociedad, la gobernanza de las instituciones universitarias aborda los cambios en la distribución de poder y en los procesos internos de toma de decisiones. A este nivel podemos observar una creciente profesionalización del nivel central —lo que ha sido llamado, entre otras cosas, "la revolución gerencial de la educación superior"—. (Kehm, 2011, p. 41)

Si bien desde los años 90 comienza a definirse y estabilizarse el concepto de gobernanza, a criterio de Kehm (2011), la introducción de reformas inspiradas en la NGP en las universidades tiene como objetivo alcanzar una doble transformación: las universidades están llamadas a evolucionar hacia organizaciones más integradas con el fin de ganar protagonismo y la competencia entre universidades introduce elementos del mercado que se supone mejorarán su rendimiento.

Desde la perspectiva de la OCDE (1995), los aspectos concretos de la NGP giran en torno a ocho características:

> Transferencia de competencias e introducción de mayor flexibilidad en los mandos.
> Garantizar los resultados, el control y la responsabilidad.
> Desarrollar la competencia y ampliar las posibilidades de elección.
> Prestar un servicio abierto a las necesidades de los diferentes públicos o clientes.
> Mejorar la gestión de los recursos humanos.
> Optimizar el uso de la informática o de las TIC.
> Mejorar la calidad de la reglamentación.
> Reforzar las funciones de dirección del nivel central. (OCDE, 1995)

En la misma línea de la NGP, para el caso europeo, Ferlie *et al*. (2008) identifica cinco grandes reformas muy pertinentes para el contexto actual:

- Han florecido las reformas basadas en el mercado para aumentar la competencia entre instituciones, personal, estudiantes y territorios. En muchos casos, el aumento de la competencia va acompañado de valoración económica y el intercambio de bienes y servicios que

hasta entonces no se consideraba que tuviesen valor económico, lo cual genera mercados o cuasimercados.

- Han aumentado las limitaciones presupuestarias a causa de la reducción de financiación o la introducción de nuevos instrumentos presupuestarios basados en controles finales de los resultados, en lugar de los controles iniciales.
- Con frecuencia las reformas presupuestarias obligaban a prestar atención al rendimiento en la investigación y la docencia.
- Existe una concentración de fondos en las IES con mayor rendimiento y una diferenciación vertical más amplia entre estas IES.
- La gobernanza institucional se ha convertido en un elemento crucial. Se espera que los líderes universitarios desarrollen funciones de gestión, se ha potenciado el liderazgo ejecutivo en detrimento del poder colegiado de los organismos deliberativos representativos y la comunidad académica se ha transformado en personal y sometido a la gestión de recursos humanos.

Así, para cerrar este apartado, queremos aportar con una propuesta de instrumentos para la reforma de las estructuras universitarias, a partir de los criterios de la NGP los postulados de Kehm (2011):

Tabla 18
Instrumentos de reforma de estructuras internas

Presupuestos a tanto alzado	Incentivos a la productividad adicional en la docencia. Asignación bajo criterios de rendimiento. Diversificación de fondos.
Introducción de comités	Comités con la participación de agentes externos y que cumplen una doble función: nombrar a los líderes institucionales y aconsejar a los gerentes institucionales sobre decisiones estratégicas, de modo que la Universidad de más respuestas a las demandas externas.
Refuerzo y profesionalización de los niveles centrales de gestión y de los decanatos	Los líderes institucionales y los decanos tienen ahora más autoridad y poder de decisión. Se espera de ellos que usen esa autonomía y responsabilidad para tomar decisiones. En algunos países los rectores y decanos son nombrados, no elegidos. También pueden venir de fuera de la institución. Prioridad del desarrollo organizativo ante los intereses de la profesión académica.

Debilitamiento del poder de decisión de los colegiados	Con el poder en la toma de decisiones de las direcciones centrales y comités, los órganos colegiados se han debilitado.
Salarios basados en la productividad y en la asignación de presupuestos	Salarios del personal académico están basados en la productividad. Las unidades básicas: departamentos, facultades, institutos, reciben asignación presupuestaria según resultados. Las direcciones centrales definen qué objetivos quieren alcanzar y las prioridades a establecer.
Acuerdos de objetivos	Los acuerdos de objetivos o metas se negocian entre el ministerio responsable y la institución universitaria.
Evaluación y acreditación	Las acreditaciones de instituciones y de programas, la definición de criterios de garantía de calidad en la docencia corre a cargo de agencias de calidad independientes.
Gestión de calidad	Gestión sistemática de la calidad a todos los niveles que sirven para rendir cuentas al público en general.
Implantación de perfiles institucionales	Por asuntos de competitividad y escasez de fondos no todas las universidades deberían seguir ofreciendo un amplio espectro de programas y servicios. Esa diferenciación de perfiles institucionales tiende hacia la investigación intensiva e instituciones dedicadas solamente a la enseñanza.
Pactos universitarios	Pactos con los Estados que aseguran una cierta estabilidad financiera y que exigen a cambio a las universidades requisitos relacionados con resultados de matrícula.
Nuevas profesiones universitarias	Las universidades han creado nuevos puestos de trabajo en el nivel medio de gestión. Son personas altamente cualificadas y llevan tareas relacionadas con la docencia, la investigación y la gestión; hacen gestión de calidad, desarrollo curricular, ofrecen servicios y se desempeñan en puestos que hacen de puente entre las unidades básicas y la dirección central, con el fin de aumentar la eficiencia y la efectividad.
Consecuencias de las competencias y de las clasificaciones	Competencias entre universidades expresadas en los *rankings* ha provocado mayor estratificación vertical de las universidades. Las consecuencias pueden ser surgimiento de instituciones de alto rango y redes que tienen cierto impacto en la lógica de los sistemas de conjunto.

Nota. Adaptado de Kehm (2011, pp. 42-46).

La gobernabilidad universitaria, una tarea que no es fácil

Ante los escenarios sociales señalados (*cf*. cap. 1), existen planteamientos sobre la Universidad que deben repensarse ya no como una organización inamovible, sino como una que se obliga ahora más que nunca a serle útil a la sociedad (García, 2008). Así, quienes la conducen, deberán elegir su destino, prever su futuro inmediato y planear su camino. Esta esta es tarea de quienes están en el gobierno de la Universidad. Las respuestas no son sencillas si se consideran aspectos relacionados con la autonomía universitaria, la participación en la toma de decisiones, los modos de gestionar el cambio y las resistencias a los procesos, las competencias que se exigen de los agentes directivos que estén en el gobierno universitario, la continuidad y la alternancia, temas relacionados con las normativas, etc.

La gestión directiva se concibe como un deber ser, que consiste en las directrices políticas e ideológicas; en la capacidad de logro de resultados con los menores recursos; acciones eficaces para acercarse a las metas propuestas; decisiones efectivas impuestas por la realidad, pertinentes y relevantes; creación permanente de condiciones favorables nuevas en el entorno y remoción o neutralización de restricciones. En la función directiva es determinante cuidar los perfiles de los candidatos a puestos de alto nivel de gestión, los que deben exigir, adicionalmente a los méritos académicos, competencias y habilidades administrativas de planeación, conducción y control del recurso humano y financiero (García, 2008).

Otro tema relacionado es el de la continuidad y alternancia. La continuidad o prolongación de los directivos universitarios en la vida institucional no siempre es resultado o signo de una gestión eficiente (Lopera Palacio, 2004). Muchos dirigentes permanecen en los cargos, ajenos a que la Universidad cumpla con las expectativas de la sociedad. El objetivo de la gestión de gobierno de los directivos académicos, trasciende al solo hecho del establecimiento de condiciones que posibiliten

a la comunidad universitaria una participación democrática tranquila. Aunque es importante estar atentos para no caer en la trampa de satisfacer las exigencias de sectores universitarios en la negociación de sus prerrogativas, generalmente, laborales.

Dentro de la responsabilidad de la gestión del gobierno universitario está el tema de la normatividad, que en ocasiones se convierte en un grave condicionante, ya que, en la mayoría de las IES, es incompleta y a veces obsoleta. Sin el apoyo de normas difícilmente se lograrán objetivos. Esa normativa tiene que ayudar a clarificar las funciones de los directivos para el accionar de los miembros de la academia (García, 2008), pero, además, garantizar que estos tengan la suficiente autoridad para tomar decisiones sobre el profesorado, de modo tal que se efectúen cambios, mejoras, compromisos y objetivos para ello en el hacer institucional.

La clave para afrontar con acierto los cambios que precisan el gobierno y la gestión de las universidades, para Michavila y Calvo (2000) está "en el correcto ajuste del ejercicio pleno de la autonomía de los campus universitarios y la capacidad de institución para asumir las nuevas responsabilidades sociales" (p. 115).

Otro de los aspectos más elementales de la cuestión es si la toma de decisiones debe ser centralizada o descentralizada y en qué grado. No existe claridad ni posiciones definitivas al respecto. Cuando se hace referencia la toma de decisiones en el ámbito universitario, frecuentemente se señalan tres modelos ya descritos en el cap. 2, que tienen sus características específicas: el burocrático, el de mercado y el colegial. No obstante, en cada uno de ellos hay un predominio de algunas de las características, pero cada uno de ellos comparte aspectos de los otros, que a la larga van configurando modelos mixtos (Michavila y Calvo, 2000; Bricall, 2000).

La Universidad es una de las organizaciones que necesita replantear ciertas concepciones para ser más eficaz a de las demandas sociales

asignadas, algo que difícilmente logrará si no comienza a estrechar distancias con sus públicos internos y su escasa implicación, motivada por su deficiente participación y débil sentimiento de pertenencia y hasta reconocimiento (Losada, 2001). Uno de los retos para los directivos es considerar a los profesores en la planeación y en la toma de decisiones, ya que su colaboración y participación es decisiva para el mejoramiento de la gestión académica en general. "Cualquier cambio en una organización debe partir de un previo convencimiento de las personas que la forman sobre su pertinencia, de una conciencia sobre las oportunidades de cambio y de la implicación decidida en él" (p. 21).

La participación es una dimensión que establece la representación de los diferentes colectivos, sean estos sociales o académicos, así como de los diversos estamentos: docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios de la institución universitaria. Al respecto, Quintanilla (1988) enfatiza que la democracia estatutaria y organizacional precisa incorporar técnicas directivo-participativas, entre otras cosas, para no perder su significado y principios programáticos. Insiste en la necesidad de incorporar las direcciones participativas en las organizaciones estatutariamente democráticas y cuyo funcionamiento estructural pretende una igualación del poder.

Sobre la importancia de potenciar la gestión participativa y colaborativa en las instituciones educativas, existe en la literatura especializada abundante tratamiento (Antúnez, 2000; Gairín, 1996; Cano, 1998; Martín Moreno, 2000; Michavila, 2008):

> Participar en un centro es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en él. La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión del centro es un hecho sobradamente reconocido que se manifiesta en cualquier sociedad democrática […]. La participación es, a la vez, un instrumento eficaz para tratar de garantizar el desarrollo del derecho fundamental a la educación. (Antúnez, 1997, p. 65)

Es importante subrayar la participación no únicamente como estrategia de trabajo, sino como finalidad en la mejora del conjunto de la organización, de allí que una condición importante es garantizar la cultura de la gestión y un cambio de actitudes (Cano, 1998). Cuando se habla de participación en la gestión, también se hace referencia a unos niveles de participación. Según Sashkin (1982 citado en Quintanilla, 1998), existen cuatro ámbitos o niveles de participación: la participación en el establecimiento de metas, la participación en la toma de decisiones, la participación en la solución de problemas y la participación en el desarrollo o implantación de cambios.

Relacionado con la participación y el éxito del cambio organizacional, están los valores que conviven en la institución. Díaz (2005), determina cinco valores organizacionales, cada uno de ellos como condiciones para la consecución del cambio: delegación de la autoridad, apertura y comunicación, participación, colaboración y aprendizaje continuo. Díaz relaciona la participación con el concepto de "calidad de vida laboral", definido como el ámbito laboral que estimula el espíritu humano, inspira el crecimiento y logra resultados para la organización. En ese sentido, este valor presenta cuatro indicadores:

- Toma de decisiones, es decir, oportunidad de influir sobre las decisiones que afectan sus tareas.
- Resolución de problemas o posibilidad de hacer aportes para resolver situaciones.
- Información compartida, entendida como el suministro continuo de información acerca de las razones que motivaron las decisiones gerenciales.
- Retroalimentación positiva, definida como gratificación por un trabajo bien hecho (Díaz, 2005).

En relación con los procesos de reestructuración y colaboración, Hargreaves (2005) expresa que, la colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era posmoderna:

Tabla 19
Aspectos positivos y problemáticos de la colaboración

Principios positivos de la colaboración	Significados problemáticos de la colaboración
Apoyo moral, aumento y mejora de la eficiencia. Reducción de los excesos de trabajo, perspectivas temporales sincronizadas. Certezas situadas, asertividad política. Mayor capacidad de reflexión, capacidad de respuesta en la organización. Oportunidades para aprender, perfeccionamiento continuo.	Cómoda y complaciente (la colaboración puede quedar confinada a aquellas áreas de trabajo donde se sienten más seguros). Conformista (cosificación del grupo). Colegialidad artificial (puede convertirse en un instrumento de control administrativo). Cooptativa.

Nota. Adaptado de Hargreaves (2005, pp. 269-271).

Finalmente, no se ha de perder de vista el cómo se percibe y afecta a los sujetos el cambio deseado. El exceso de innovaciones educativas se impone, en ocasiones, de forma descoordinada y "casi nunca nos paramos a pensar qué significa para las personas que nos rodean y que podrían estar en situaciones de cambio. El quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad" (Fullan, 2002, p. 61). De ahí la importancia de la participación y el involucramiento de las personas en la comprensión de los cambios y la claridad de los porqués.

> Los enfoques para dirigir el cambio se basan en la combinación y equilibrio de factores aparentemente incompatibles: simplicidad y complejidad, flexibilidad y rigidez, una participación significativa del liderazgo (un esfuerzo simultáneo desde la base y las instituciones), la fidelidad junto con la capacidad de adaptación y la evaluación-no evaluación. (p. 99)

No se puede perder de vista que los cambios no son solo estructurales, externos, de organigramas… para Morin (1998), una reforma universitaria suscita una paradoja: "No se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han reformado previamente los espíritus, y no se pueden reformar los espíritus si previamente no se ha reformado la institución" (p. 24).

Sin una adecuada comprensión del cambio, en la práctica se generarán resistencias, no por falta de disponibilidad a la innovación, sino por falta de claridad sobre el cómo, es decir, del método, de las estrategias, de las etapas, instrumentos y personas para promover el cambio. Letelier (1993) afirma que con frecuencia se constata que la coherencia formal entre los proyectos innovativos no garantiza su aplicación en el ámbito académico. Señala que las instituciones académicas en el empeño por hacer innovaciones deben tener en cuenta dos cosas: la primera, lograr una adecuada claridad conceptual sobre los aspectos de la labor académica, de los métodos, de las estrategias que necesitan cambiarse, para las correspondientes innovaciones; la segunda, no pueden ignorar las fuerzas de resistencia a la innovación en la actividad universitaria.

En las organizaciones humanas, sugiere Letelier (1993), la resistencia a la innovación obedece por lo menos a dos mecanismos diferentes: resistencia por inercia y resistencia por oposición. La primera está más relacionada con las estructuras o condiciones institucionales, mientras que la segunda hace referencia más a las actitudes de las personas frente al cambio. Ambos tipos de resistencia son importantes de considerarlos en la Universidad.

Concluimos expresando que, para producir la mejora en la gestión académica, es importante considerar que el cambio y la resistencia van juntos, cada una de ellas es natural; la resistencia no es evitable, ni mala; es un hecho en la vida organizacional y como tal, debe ser administrada, no evitada. Las reflexiones suscitadas en las líneas anteriores, exigen asumir que no supone un ejercicio fácil en las funciones del gobierno, sin embargo, todo proceso de cambio necesita ser liderado en las organizaciones educativas. Y, por ello, el papel y liderazgo de sus directivos será siempre una dimensión importante sobre la que hay que profundizar. Quienes están al frente de las organizaciones tienen que ser conscientes de estos aspectos y se dispongan a gestionar también la resistencia al cambio. A continuación, abordaremos de manera breve la importancia del liderazgo y los roles que se exigen de los directivos.

Liderazgo y nuevos roles para los directivos en la Universidad

Dentro de la organización es importante el papel del directivo para trabajar de manera conjunta con los demás miembros de la organización. Ser estratégico y tener la iniciativa para involucrar en el trabajo a los demás miembros de la organización es clave para generar cambios, reformas o innovaciones. "El directivo es el único responsable pues es quien determina las prioridades de la marcha de la institución, es quien prioriza las actuaciones que se han de tomar en la organización" (Poster, 1981, p. 8).

El planteamiento anterior sugiere que el directivo ha de tener una visión amplia y a largo plazo, a fin de lograr una estabilidad y consistencia en la organización. Rodríguez (2002b, p. 85) señala que el liderazgo en la academia requiere más de un profesionalismo, pues es necesario aunar en la acción la clásica doble perspectiva del académico y del gestor y hace tres consideraciones:

- No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno de la institución que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales.
- Por tanto, el liderazgo universitario requiere el ejercicio de la doble dimensión de gobierno y administración: dirección política y regulación de los procedimientos y función ejecutiva en el ámbito económico.
- No ha de olvidarse que el liderazgo universitario tiene diversos niveles de responsabilidad y se ejerce en ámbitos diversos.

Sin embargo, hay que tener presente que los directivos están también condicionados por la estructura organizativa y el sistema de relaciones, lo mismo que por las metas establecidas (Gairín, 1996). Refiriéndose al papel de los directivos, Gimeno *et al*. (1995) señalan que es más aconsejable referirse al papel o papeles en los que se ve inmerso el directivo y señalan dos formas básicas de asumir la función: trabajar sobre los aspectos estructurales y trabajar sobre las personas.

Cuando se habla del liderazgo de los directivos no hay que olvidar que cada persona imprime un estilo propio, por lo cual no es fácil de comprender o caracterizar el estilo de un directivo, porque este se encuentra sujeto a percepciones e interpretaciones sociales y de contextos específicos. Hay autores que señalan que el estilo es "un proceso activo, a diferencia de una teoría o filosofía del liderazgo, es su modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana" (Ball, 1989, p. 94) y que es, además, "el modo habitual que tiene el directivo de proceder en su trabajo y en sus relaciones con los demás, el perseguir los resultados deseados" (Isaacs, 1995, p. 213).

El estilo del liderazgo no es un conjunto de deberes, funciones o responsabilidades abstractas, sino un proceso de acción conjunta y participativa, entre todos los integrantes de una organización que no tiene la finalidad única de involucrar a las personas en la gestión o en la toma de decisiones que son clave dentro de una institución, sino la búsqueda de una mayor identidad, sentido de pertenencia y generar un cambio de actitudes (Cano, 1998). En un estudio sobre cultura y liderazgo, Ion (2008) enfatiza la importancia de la visión política y estratégica del liderazgo, porque influye de manera decisiva en la configuración de una cultura organizada y señala: "Una de las funciones de los líderes es incentivar la coordinación y la colaboración colectiva, aunque se puede decir que la colaboración se da mayoritariamente en grupos pequeños y afines" (p. 241).

En el contexto institucional, se puede hablar también de "lenguaje común" o "sentido de identidad y pertenencia", porque conociendo la misión y los objetivos institucionales, le permiten participar en los diferentes niveles estratégicos y de gestión institucional. La alineación dentro de la organización, será clave en el mejoramiento de la gestión, como componente esencial para crear una "visión compartida" con las personas en una misma línea de actuación. En referencia al alineamiento institucional, Blumer (1971, p. 22), afirma que puede producirse por muchas razones, entre otras, para alcanzar respectivos fines, porque es lo más sensato o por pura necesidad. En cualquier caso, el estilo que

proyecte un directivo es decisivo para generar un trabajo participativo con el resto de miembros de la institución. Si su estilo es aceptado por el resto de personal y se logra una definición común, la acción conjunta se desarrolla con serenidad, regularidad y estabilidad; de lo contrario, se manifestará en una fuente de conflictos, de relaciones tensas y ausencia de colaboración y adhesión personal (Ball, 1989).

Para ello es necesario formar un equipo de líderes con personas clave, representar diferentes miradas, con credibilidad y con capacidad de liderazgo para impulsar y gestionar la dinámica de un proceso de cambio. Una manera de favorecer procesos de alineamiento institucional y mejorar la gestión académica, es contar con un proyecto institucional, un proyecto educativo, como un elemento esencial en la organización educativa, no obstante, es esencial saber cómo se ha construido ese proceso.

Así, para reinventar la Universidad y lograr su autorreforma permanente "es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información de la Universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria" (López, 2006, p. 62). Los cambios organizativos de las instituciones universitarias son importantes, pero, si no están bien definidos, chocan de nuevo con las inercias que se querían superar. Si no hay voluntad política y la suficiente convicción y comprensión de los actores implicados en el cambio, este no será posible abordar.

Por otro lado, frente a la función de liderazgo que están llamados a ejercer quienes están en el gobierno universitario, existen autores que plantean nuevos roles en el liderazgo de los directivos (López, 2006; López Yáñez, 2009; Loyola, 2015), entre los que se señalan la capacidad intelectual de análisis para comprender el contexto social de su acción directiva, la capacidad de hacer uso de los instrumentos de la planificación estratégica, la necesidad de formación, etc. También hay quienes sugieren que en el ejercicio del gobierno universitario se han incrementado los niveles de eficiencia en la gestión directiva y los procesos académicos, gracias a la introducción de herramientas concebidas dentro de lo que se conoce

como "planificación estratégica"; aunque algunos reclaman la poca preparación para la dirección y gestión, lo cual son ejercicios realizados por académicos buenos que han aprendido en la experiencia.

La formación a los directivos —técnica y administrativamente— es más necesaria hoy para dirigir las IES que el don carismático o el don innato, sin que se le reste a este último su importancia. En el rector recae la responsabilidad prácticamente total de una universidad, tanto en los sistemas democráticos como en los autoritarios. Es él junto, a los dirigentes universitarios, quien debe construir el consenso académico en un ámbito dominado por una elite del conocimiento. Se suele decir en tono metafórico, sugerente y desafiante, cuáles han de ser las cualidades de un rector:

> Las cualidades esenciales de un rector son las de poseer la sabiduría de Salomón, la fuerza de Hércules, la astucia de Maquiavelo, la paciencia de Job y la psicología de Freud. ¡Casi nada! Y quizá hoy nos haga falta agregar, la visión empresarial y la capacidad económica de Bill Gates. (Escotet, 2005, p. 142)

Es indispensable para líderes universitarios (rectores, vicerrectores, decanos, directores) estar convencidos de que el modo de gobernar una universidad es a través de la participación y no de la imposición. La gobernabilidad de la Universidad se construye mediante la negociación y el convencimiento. La participación supone que toda la comunidad universitaria es consultada y se siente escuchada y entendida, y que se respeta el hecho de que quien toma las decisiones es la persona o el órgano que la misma comunidad ha elegido para ello (Escotet, 2005). En el ámbito de las decisiones, para Parcerisa (2010) es importante dar no solo la sensación, sino los espacios de participación mínimos en las decisiones que afectan al carácter general de la institución:

> Los gestores de Universidad deben transformar sus sueños en objetivos y sus utopías en metas. Existen centenares de obstáculos que pueden llevar al gestor al pesimismo y a la parálisis, pero debe enfrentarse a ellos. El futuro debe ser escrito por quien tiene la responsabilidad del rumbo de las instituciones y sabe ejercerla. Cuando un gestor asume un deber insti-

> tucional, al mismo tiempo, asume el papel de inspirar, a través de sueños y utopías, los cambios que van a mejorar el mañana. Es evidente que el presente es consecuencia del pasado, pero no hay ninguna predeterminación fatalista sobre el futuro, que se construye a través del esfuerzo de los líderes. La responsabilidad principal del gestor es la de ser sensible a las expectativas de la comunidad interna y de la externa, e imaginar un proyecto que sea una verdadera síntesis de las propuestas formuladas a su alrededor (Marcovitch, 2002, p. 99).

Según especialistas del BM y UNESCO (2000), los principios clave para la buena gestión de las IES son: libertad académica, gobierno compartido, claros derechos y responsabilidades, selección meritocrática, estabilidad financiera, rendición de cuentas, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad y cooperación estrecha entre los distintos niveles de la administración institucional. Esto implica romper, por parte de los directivos, con esa práctica en donde la Universidad es una organización que asume un rango de microestado (Marcovitch, 2002). Es necesario cambiar esta situación, pues la Universidad debe ser un ejemplo de renovación garantizando la continuidad de todo lo positivo de cada gestión (Marcovitch, 2002). Esto implica que los rectores tengan la capacidad de consultar a antiguos rectores, que tiene que ser algo muy común, sin embargo, sostiene que se realiza como una práctica muy discreta, porque la cultura externa le impide hacerlo de forma explícita.

Así, queremos cerrar este apartado con una lista de algunas de las características y atributos que debe tener el nuevo directivo universitario:

> Un directivo capaz de decodificar en clave universitaria la realidad social imperante a nivel global, regional y local porque la Universidad tiene la responsabilidad de incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida humana.
>
> Poseer la sensibilidad y habilidad para identificar lo sustantivo en cuanto a expectativas externas como internas que se aspiran de la Universidad.
>
> Identificar y liderar un modelo de gestión que se limite a mantener la Universidad no solo "supervisando" en el vendaval de la demanda social,

sino ante todo posea un modelo de gestión proactivo de desarrollo con acciones creativas, es decir, respuestas nuevas a problemas nuevos.

Poseer la flexibilidad y adaptabilidad para asumir roles según Mintzberg: interpersonales, informativos y decisorios.

Un dominio equilibrado del poder, es decir, no llegar al extremo del abuso u olvido de sí mismo.

Poseer un adecuado dominio de una auténtica comunicación, es decir, escuchar y expresarse con sus interlocutores.

La complejidad de la gestión universitaria requiere de la delegación con la respectiva autoridad para gestionar específicas y temporales responsabilidades.

Propender a una gestión cooperativa y de significativa participación de los distintos actores de la vida universitaria, con carácter multi y transdisciplinar con jerarquías menos piramidales y más planas.

Liderar una gestión que sea ágil y eficiente en la cadena de definir, comprometer y apoyar de manera sostenida en calidad y tiempo.

Promover una tendencia hacia una gestión flexible y de rápida adaptación, que neutralice los factores e incidencias inesperadas y rápidas que inciden en las actividades contempladas cambiando los parámetros de factibilidad. (Loyola, 2015, pp. 21-22)

Segunda parte

El caso de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.875

Capítulo 5

Organización, gestión y gobierno de la UPS (enfoque cuantitativo)

Sobre el perfil de los docentes que respondieron el cuestionario

Para comenzar, presentamos un perfil de la población (156 docentes) a la que se aplicó la encuesta en el año 2014 (*cf*. anexo 1). Se clasificó la población según cuatro criterios importantes para el análisis: por sedes a las que pertenecen, por años de servicio a la UPS, por tiempo de dedicación y por categoría en el escalafón.

En cuanto a las sedes, como ya vimos en la "Introducción" (*cf*. tabla 3), el mayor número de docentes se encuentra en Quito, seguido de Cuenca y Guayaquil, aunque existe un docente que participa en más de una sede. Estos datos son razonables, debido a que en Quito está la sede más grande de la UPS, misma que cuenta con tres campus: El Girón, Sur y Kennedy. Tampoco hay que desconocer que, en los últimos años, la sede Guayaquil ha crecido exponencialmente en todo sentido (infraestructura, calidad académica) y por su puesto en matrícula.

Respecto a los años de servicio, el mayor número de docentes (36,5 %) son relativamente nuevos, ya que cuentan entre 1 y 5 años de docencia en la UPS. Este dato tiene correspondencia con los cambios que se han presentado en el SES ecuatoriano[1] y con el crecimiento del 36,75 %

1 El modelo de evaluación del CEAACES (2013b, p. 59) establece como estándar un máximo de veinticinco estudiantes por docente a tiempo completo. Por otra parte, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior establece la distribución del tiempo de dedicación de los

de estudiantes y 46,8 % de docentes que ha tenido la UPS en los últimos cinco años. Los siguientes porcentajes corresponden a los docentes que trabajan entre 11 y 15 años (28,8 %), entre 6 y 10 años (21,8 %) y entre 16 y 20 años (12,2 %), estos últimos son quienes han vivido todo el proceso histórico de la UPS. Considerando estas cifras, vemos que el 62,8 % de los encuestados ya formaba parte de la UPS al momento de la última reforma (2008) y el 41 % estuvo inmerso en la primera reforma (2004).

En cuanto a su dedicación, para 2014, el 58 % de profesores tienen dedicación exclusiva o de tiempo completo. Por ello se consideró a 156 profesores a tiempo completo para la encuesta, ya que representan el 29 % del total de profesores que llevaban laborando más de un año en la UPS con la misma dedicación.

Finalmente, según el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador, aprobado por el CES en 2012, existen dos tipos de profesor universitario: no titular (ocasional) y titular (CES, 2012). Estos últimos se clasifican en: auxiliar, agregado y principal. En la UPS, el mayor número de docentes pertenecen a la categoría de profesor titular auxiliar (56,4 %), seguido de los docentes no titulares ocasionales (29,5 %), luego los profesores titulares agregados (7,7 %) y finalmente los profesores titulares principales y los que no respondieron dicha pregunta (1,3 %).

Sobre la actual organización de la UPS

Con el perfil de la población encuestada aclarado, es posible iniciar el análisis de las preguntas del cuestionario. En la dimensión "Actual organización de la UPS" se establecieron tres preguntas para conocer el punto de vista de los encuestados sobre la actual organización de la universidad y los factores que motivaron la reforma de 2008, así como sobre los actores que participaron en la reforma y las ventajas y desventajas de la estructura multisedes de la UPS.

---

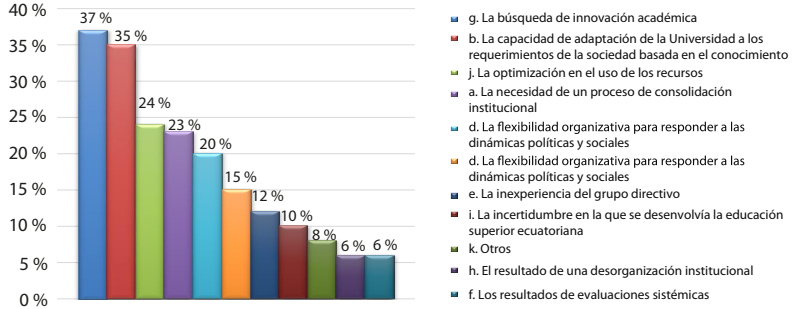
docentes: tiempo completo entre 13 y 16 horas de clases, medio tiempo 10 horas de clase y tiempo parcial de 2 a 9 horas semanales (CES, 2012, pp. 7-8).

Factores que motivaron los cambios en la estructura organizativa

El análisis de las opciones propuestas, como factores preponderantes para el cambio organizativo académico, se realiza desde dos puntos de vista, cruzando las variables entre los factores que inciden y la antigüedad del profesor en la universidad.

En una primera lectura se considera el porcentaje de la totalidad de las respuestas sin discriminar el tiempo que laboran los docentes en la UPS. Así, las dos opciones con mayor porcentaje de respuestas son: "la búsqueda de innovación académica" y "la capacidad de adaptación de la universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento", 37 % y 35 %, respectivamente. En un segundo nivel se sitúan las respuestas en torno a "la necesidad de un proceso de consolidación institucional", con 24 %, y "la optimización en el uso de los recursos", con 23 %. En tercer lugar, aparece "la expresión de una organización aprendiente que busca innovación" y "la flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales", con 20 % y 15 %, respectivamente. Un cuarto nivel de respuestas, con porcentajes de 12 % y 10 %, corresponde a las opciones: "la inexperiencia del grupo directivo" y "la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana".

Figura 4
Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS



Un 8 % de respuestas eligió la opción "otros" y anotó:

> La UPS se adapta a lo que solicitan las autoridades del Estado; presiones normativas y de la Ley; hacer hincapié en la educación; para responder a las políticas gubernamentales; viabilizar la comunicación entre los docentes; una adaptación de la universidad al mundo en el que se desarrolla; por motivos diferentes; desconozco.

Vale la pena destacar que solo el 6 % del total de docentes considera que el cambio es fruto de los resultados de evaluaciones sistemáticas. Este dato es importante considerarlo, dado que nos ayuda a interpretar que las evaluaciones institucionales (en la percepción de los docentes), en función de generar cambios, son elementos débiles al momento de tomar decisiones institucionales.

Para ampliar el análisis en la búsqueda de mayor objetividad de los datos, se excluye a los profesores que no laboraban en la época de la reforma y se considera únicamente a los docentes con una relación laboral de seis o más años (98 docentes). Este ejercicio permite observar que los porcentajes de las respuestas varían o se modifica el orden:

- En el primer nivel se incrementan los porcentajes de respuestas; "la búsqueda de innovación académica" y "la capacidad de adaptación de la universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento", de 37 a 40 % y de 35 a 37 % de acuerdo con la muestra.
- En el segundo nivel se modifica la primera opción con un 27 % en la respuesta "la expresión de una organización aprendiente que busca innovación"; y se mantiene la respuesta "la optimización en el uso de los recursos", en un incremento de 23 a 26 %.
- En un tercer nivel cambia la primera respuesta "la necesidad de un proceso de consolidación institucional" con 24 % y se mantiene la respuesta "la flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales" con variación del 15 al 14 %.
- En el cuarto nivel de respuestas se mantiene con una ligera variación en el porcentaje pasando de 12 a 11 % y de 10 a 9 %, corresponde a

estas opciones la "inexperiencia del grupo directivo" y "la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana".
- Un grupo de respuestas "otras razones" que alcanzan porcentajes inferiores o iguales a 5 % no son consideradas para el análisis.

Realizando una comparación en el análisis, entre las opiniones de la totalidad de encuestados frente al sentir del grupo de docentes con más de seis años de antigüedad, los factores que motivaron el cambio organizativo en la UPS mantienen el orden de importancia exceptuando la respuesta "la expresión de una organización aprendiente que busca innovación", que pasa del quinto lugar al tercer lugar.

Asimismo, confrontando los datos con el total de opiniones por sedes, el porcentaje de mayor incidencia se mantiene en "la búsqueda de innovación académica" (20 % Guayaquil, 19 % en Cuenca y 22 % en Quito) y "la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento" (20 % en Guayaquil, 20 % Cuenca y el 19 % Quito). Es importante señalar que la opinión de los docentes de Guayaquil en "la necesidad de consolidación institucional" supone un factor importante con el 20 %.

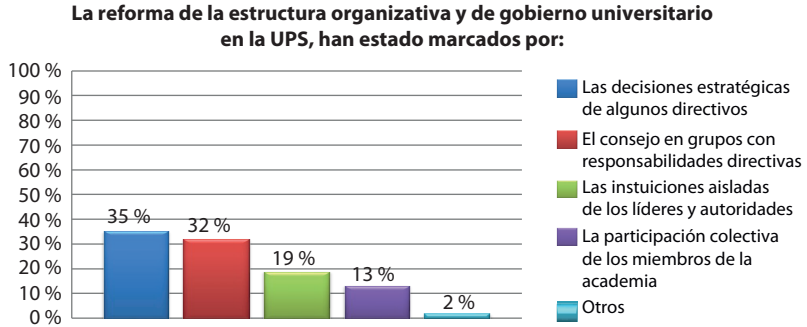
"La evaluación sistemática" como factor que habría motivado la reorganización o reforma universitaria es un elemento de poca relevancia, tanto en el análisis general cuanto en la opinión de los docentes de más de seis años de antigüedad (4 %), así como en el análisis por sede (Guayaquil 4,4 %, Quito el 3,8 % y Cuenca el 1,9 %). Estos resultados evidencian que la apreciación de los docentes de las sedes es similar.

Instancias en las que se genera la reforma de la estructura organizativa

El 35 % de los docentes considera que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno en la UPS, ha estado marcada por "las decisiones estratégicas de algunos directivos", aunque muy de cerca con un 32 % se encuentra "el Consejo en grupos con responsabilidades directivas". Los

criterios con porcentajes de menor representación señalan que la reforma se realizó por "las intuiciones aisladas de líderes y autoridades" 19 %. El 13 % indica que los cambios obedecen a "la participación colectiva de los miembros de la academia".

Figura 5
Instancias o personas desde donde se provocó la reforma



La opción "otros" corresponde al 2 %. Aquí se consideran percepciones que indican que, "todas las decisiones se toman en la sede matriz de la ciudad de Cuenca" y señalan que la reforma se dio por el marco histórico, jurídico y político del Estado, en la aplicación de la reglamentación de los organismos gubernamentales de control de la educación superior. Esto se interpreta como exigencias de las instancias de administración del SES, lo que ahora es el CACES y el CES.

En el análisis comparativo de las sedes, la tendencia se mantiene, señalando que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno fue promovida por "las decisiones estratégicas de algunos directivos" (Guayaquil, 48 %; Cuenca, 38 %; Quito, 28 %) y "el Consejo en grupos con responsabilidades directivas" (Quito, 34 %; Cuenca, 33 %; Guayaquil con el 28 %).

Con respecto a "la participación colectiva de los miembros de la academia", llama la atención que el porcentaje más bajo de las opiniones por sede, se ubica en Cuenca (5 %) a diferencia de Quito (19 %) y Gua-

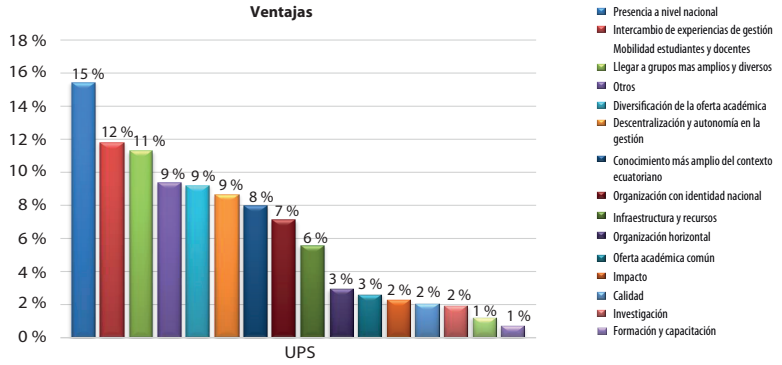
yaquil (16 %). Si embargo, en conjunto, el trabajo colectivo aparece como la opción de más bajo porcentaje, incluso este fenómeno se visualiza en la opinión de los docentes con mayor antigüedad (16-20 años).

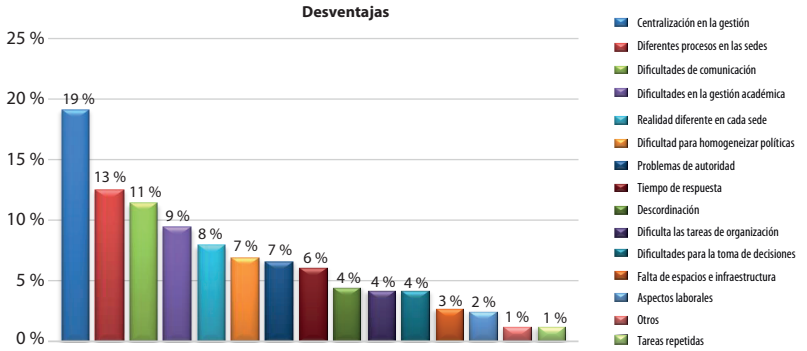
Con relación a los docentes de los grupos 6 y 10, y 11 y 15 años de docencia, la opinión se mantiene, al destacar como relevantes "las decisiones estratégicas de directivos" y "el consejo en grupos con responsabilidades compartidas". Aunque para aquellos con antigüedad superior a los 15 años relacionan también con la opción "las intuiciones aisladas de los líderes y autoridades".

Ventajas y desventajas de la organización multisedes

Es necesario tener presente que estas preguntas fueron de naturaleza abierta, por lo que la tabulación de datos fue diferente. Entre las ventajas más señaladas tenemos: "Presencia a nivel nacional", "intercambio de experiencias de gestión", "movilidad de estudiantes y docentes" y "diversificación de la oferta educativa". Mientras que en las desventajas están: "Centralización en la gestión", "procesos diferentes que se llevan en las sedes", "dificultades para la gestión académica" y "falta de comunicación".

Figura 6
Ventajas y desventajas sobre la organización multisedes





Al realizar un análisis por sedes, los docentes de Cuenca destacan entre las ventajas más relevantes la "descentralización y autonomía en la gestión". Para los docentes de Guayaquil es el "conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano" y para quienes trabajan en Quito es la "diversificación de la oferta académica". Si se relacionan las respuestas con la antigüedad de los docentes en la UPS, se identifica que aquellos con menos de diez años le otorgan mayor importancia a la "diversificación de la oferta académica" y para quienes trabajan más de quince años, las ventajas relevantes son "conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano" y "organización con identidad nacional".

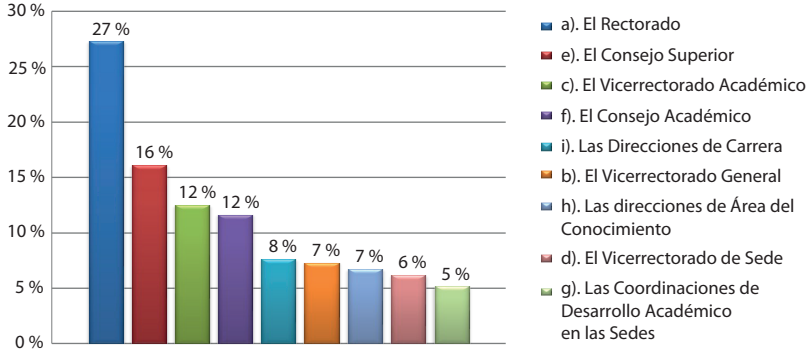
Al realizar este mismo análisis en cuanto a las desventajas, para los docentes de Cuenca la "centralización" es poco importante (3 %) y en su lugar se destaca la dificultad de las "tareas de organización". Para quienes están en Guayaquil, el "tiempo de respuesta" es una desventaja importante. Y la desventaja que más destacan quienes trabajan en Quito es "la realidad diferente de cada sede", por el contexto, los procesos y la oferta académica. En cuanto al tiempo de servicio, para los docentes que tienen de 16 a 20 años, las desventajas más grandes son: "La realidad diferente en cada sede" y "los problemas de autoridad".

Sobre el gobierno de la UPS

Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica

La UPS mantiene la organización multisedes, un aspecto importante que debe tenerse en cuenta a la hora de mantener el criterio nacional a través de su gobierno. Para ello se plantea la siguiente pregunta: ¿qué entidades considera esenciales para mantener el criterio nacional en la gestión académica?

Figura 7
Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica



Los resultados de la gráfica los podemos clasificar en tres niveles de importancia. En un primer nivel, con 27 %, aparece el Rectorado como instancia unipersonal y el Consejo Superior que es el máximo organismo colegiado con el 16 %. En el segundo nivel de importancia se encuentra el vicerrector académico (actualmente vicerrector docente) como instancia unipersonal y el Consejo Académico como órgano colegiado, las dos opciones con 12 %. En un tercer nivel de importancia aparecen las direcciones de carrera, el vicerrector general (actualmente vicerrector

académico general) y las direcciones de área del conocimiento, que son instancias unipersonales para la gestión académica o administrativa.[2]

Las apreciaciones del grupo de docentes por su antigüedad consideran lo siguiente: para los profesores de 16 o más años en la UPS, tienen mayor importancia los órganos colegiados antes que los cargos unipersonales. En cambio, para quienes han laborado menos de 15 años, el orden de importancia alterna ambos tipos.

Llama la atención que el Vicerrectorado Académico General aparece como una instancia de menor injerencia con carácter nacional, lo cual podría deberse a que de acuerdo con la denominada "normativa de transición" vigente desde el año 2008 y el actual estatuto (art. 76), sus funciones son establecidas por delegación del rector y desde la creación del Vicerrectorado Docente (enero 2011) no participa como miembro del Consejo Académico.

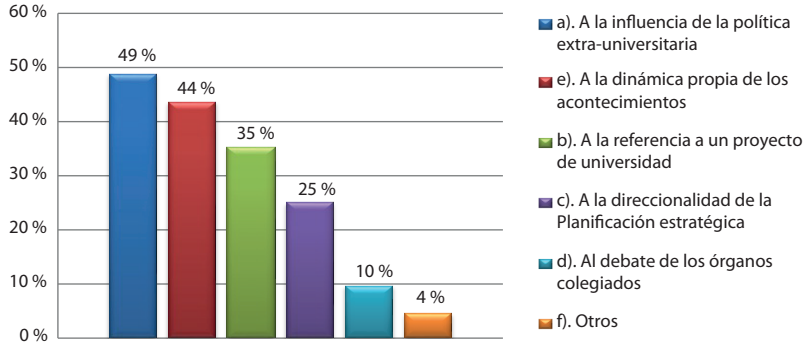
Aparecen como instancias importantes para asegurar la gestión académica las direcciones de carrera y las áreas del conocimiento, aunque en niveles inferiores. Es importante anotar que las direcciones de carrera se orientan como un poder emergente e interesante debido a que, sin la presencia de las facultades, las carreras han asumido mayores espacios de decisión, aunque no son determinantes para asegurar el criterio nacional en la gestión académica. En la opinión de los docentes, las direcciones de áreas del conocimiento no aparecen como un ente importante para asegurar el criterio nacional en la gestión académica; aunque su incidencia para mantener el criterio nacional sin duda es relevante si consideramos que los directores de área del conocimiento son miembros del Consejo Académico como organismo colegiado.

2 Al momento de la investigación la UPS aún no había constituido en su estructura organizativa los vicerrectorados de investigación y de posgrados.

Decisiones de índole académico en la UPS

Para determinar cuáles son los factores que inciden en la toma de decisiones institucionales y conocer la opinión de los docentes, se propone la pregunta: ¿a qué atribuye la toma de decisiones de índole académico en nuestra universidad? Teniendo en cuenta que los encuestados podían escoger dos posibilidades, la opción con mayor porcentaje de respuesta corresponde a que la toma de decisiones de índole académico en la UPS se debe "a la influencia de las políticas extrauniversitarias", muy de cerca le sigue "la dinámica propia de los acontecimientos", luego la opción "a la referencia a un proyecto de Universidad" y "a la direccionalidad de la planificación estratégica".

Figura 8
Con base en qué se toman las decisiones en la UPS



Es necesario mencionar que solo el 10 % de respuestas consideran como factor decisorio "el debate de los órganos colegiados" y la opción "otros" tiene las siguientes descripciones: "Ciertos directores de Cuenca", "se debe a la nueva Ley de Educación", "a la fuerte incidencia y cumplimiento de la ley en que a todas las universidades nos han metido en un mismo saco", "al objetivo nacional del 'buen vivir'" y "a lo que opina el rector".

Al analizar las respuestas por la antigüedad de los docentes, para quienes laboran menos de 6 años, el factor más relevante es interno (referencia de un proyecto institucional, la direccionalidad de la planificación), lo que guarda relación con la creación en 2010 de la Unidad de Planeación, Evaluación y Acreditación en la UPS.[3] Mientras que para los restantes se debe a factores externos relacionados a la influencia de la política extrauniversitaria (demanda social, cambio de la matriz productiva, plan nacional de desarrollo, etc.). En esto coinciden también los docentes de Guayaquil, a diferencia de los de Quito y Cuenca, que dan mayor peso a factores internos.

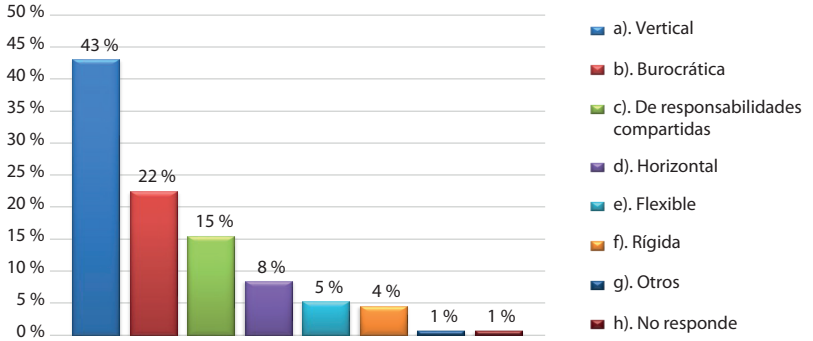
Si se considera que la capacidad de adaptación de la UPS a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento (pregunta 5, opción b) es un factor externo y basándose en el porcentaje de elección de respuesta (44 %), se evidencia que está relacionado con la influencia de las políticas extrauniversitarias (pregunta 9, opción a), que es el factor de mayor ponderación (49 %) para la toma de decisiones de índole académica en la UPS.

Valoración de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS

Para conocer la opinión de los docentes sobre el modelo de estructura organizativa y de gobierno de la UPS, se definió una pregunta con diferentes opciones: Señale el término más apropiado con el que usted definiría la estructura organizativa y de gobierno de nuestra universidad (marque solamente una).

3 Es la instancia que tiene como finalidad fomentar y asegurar la calidad académica, y el mejoramiento continuo de la gestión institucional, a través del desarrollo de los procesos de planeación, seguimiento, evaluación y acreditación institucional (art. 39 del estatuto), cuidando que todas las instancias universitarias aporten al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Figura 9
Opinión de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS



De las opciones escogidas por los docentes, el 43 % considera que la estructura organizativa y de gobierno de la UPS es de carácter vertical y en esto coinciden los docentes de las tres sedes. Aspectos relacionados con una visión horizontal y flexible ocupan porcentajes menores, entre el 8 % y el 5 %, mientras que factores relacionados con una estructura rígida se expresan con el 4 % de las opiniones. otras opiniones (1 %) vertidas en la sede Quito añaden que es una "organización centralista y no clara".

Mayoritariamente, los docentes perciben a la estructura organizativa y de gobierno de la UPS con las características de verticalidad, burocrática y rígida (69 %) en relación con las características de horizontalidad, flexibilidad y responsabilidades compartidas (28 %).

Es importante anotar que la UPS asume un sistema de gestión de responsabilidades compartidas. La búsqueda de una mayor horizontalidad en las organizaciones se corresponde, al menos en los planteamientos, con algunas de las características de las universidades matriciales que logran el equilibrio deseado al sobreponer una estructura horizontal, con lo cual se gana mayor influencia y comunicación sobre una estructura vertical.

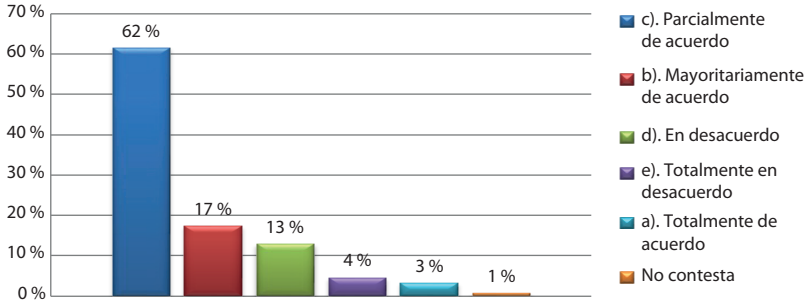
Esta estrategia institucional parece no estar todavía afincada en la percepción o el imaginario colectivo de los universitarios, pues no coincide con la opinión mayoritaria de los encuestados, lo que también se evidencia en la opinión de los directivos (datos cualitativos), que indican que en la práctica no se comprende su concepción y tampoco se aplica. La institución tiene que trabajar más para que los diseños organizativos declarados intencionalmente en los documentos se expliciten mejor en las prácticas cotidianas corresponsables, participativas, con sentido de comunidad, superando las relaciones funcionales, para vivir la misión salesiana desde la universidad, que se correspondan al mismo tiempo con las representaciones imaginarias y simbólicas de los agentes involucrados en la gestión universitaria salesiana.

Sobre la gestión académica en la UPS

Conocimiento del modelo de gestión de la UPS

Para determinar el grado de conocimiento de los docentes respecto del modelo de gestión de la UPS, se plantea que indiquen el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "El colectivo académico conoce el actual modelo de gestión de la UPS".

Figura 10
Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS



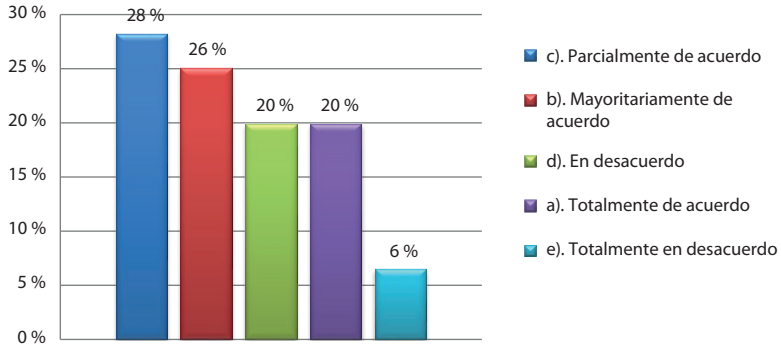
Del total de 156 profesores con dedicación a tiempo completo, el 62 % está "parcialmente de acuerdo" en afirmar que se conoce el actual modelo de gestión de la UPS y el 17 % está "mayoritariamente de acuerdo". Si consideramos los porcentajes de "mayoritariamente de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", vemos que un 20 % de los encuestados afirma que conoce el actual modelo de gestión de la UPS, mientras el 17 % afirma no conocerlo y la mayoría (62 %) indica que lo conoce parcialmente. Se puede interpretar, entonces, que existe duda e incertidumbre generalizada sobre el modelo de gestión.

Esta realidad se refleja con un porcentaje mayor en el análisis que se hace a docentes por sede y a grupos de docentes en cuanto a su antigüedad en la UPS, donde se destaca que aproximadamente el 75 % de las 64 personas con 11 años o más en el ejercicio de la docencia en la UPS y el 54 % de 91 docentes que tienen menos de 11 años de docencia, indican conocer parcialmente el modelo de gestión. Estas apreciaciones tienen correspondencia con las diferentes formas de definición de la estructura organizativa de la UPS.

Posibilidad de coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento

Para analizar si en el imaginario de los académicos y directivos universitarios se concebía la eventualidad de que pueda haberse compartido la gestión académica a través de las áreas del conocimiento y la gestión administrativa de la academia a través de las facultades, se presenta la afirmación: "En un modelo de gestión académica pueden coexistir adecuadamente facultades con áreas del conocimiento".

Figura 11
Coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento



Como se puede apreciar, la tendencia de la opinión en las cinco opciones está repartida entre las cuatro primeras con puntajes cercanos y no está muy claro el posicionamiento, aunque si consideramos los porcentajes de "mayoritariamente de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", representa el 46 %. Quienes opinan que están parcialmente de acuerdo (28 %) están en una situación de duda y su respuesta es ambigua.

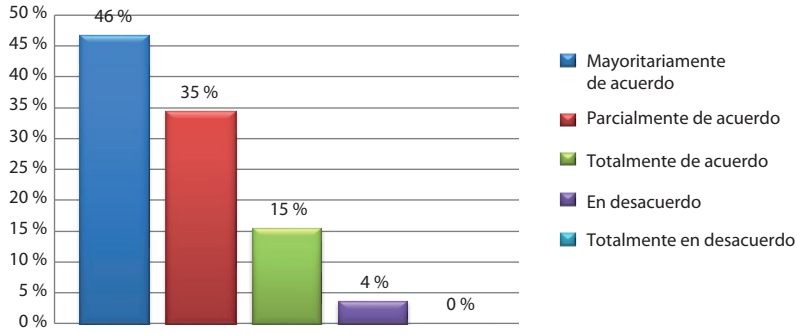
En términos generales, se evidencia que no existe acuerdo que se incline hacia la coexistencia o no de facultades y áreas del conocimiento, a diferencia de las opiniones de los directivos (datos cualitativos), quienes sugieren en la estructura académica la coexistencia entre facultades y áreas. Lo mismo sucede si se analiza por sedes o por rango de antigüedad, ya que la valoración es más dispersa en cada grupo.

Estructura de gestión académica y su relación con la misión y visión institucional

La misión y visión de la UPS, y su praxis, abarcan todos los ámbitos universitarios. Con este antecedente es necesario el análisis para relacionar la gestión académica por áreas del conocimiento frente a la misión y visión

declaradas en la Carta de Navegación de la UPS. Para ello se plantea la afirmación: "El modelo de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional".

Figura 12
Concordancia del modelo de gestión académica con la misión y visión



Del análisis relacional, el 46 % de docentes están "mayoritariamente de acuerdo" en que la estructura de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional. En esta pregunta no existen partidarios de la opción "totalmente en desacuerdo", por tanto, la opinión de los encuestados se orienta a que existe coherencia entre la gestión, la misión y visión de la UPS.

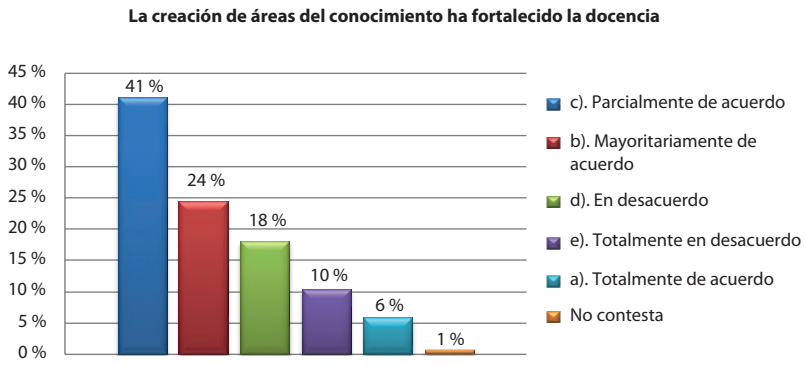
Es importante considerar que en las opiniones de los encuestados no existe claridad en el conocimiento del modelo de gestión académica, sin embargo, se afirma que este modelo está en concordancia con la misión y visión institucional.

Áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de la docencia

En los análisis anteriores se busca definir que la estructura organizativa tenga correspondencia frente a los aspectos que orientan el

desarrollo institucional, de la misma manera, es necesario plantear una pregunta que responda al fortalecimiento de la docencia en la UPS y este aspecto se puede apreciar determinando cuál es la influencia que las áreas del conocimiento han tenido en el desarrollo de la docencia. Así tenemos la afirmación: "La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la docencia".

Figura 13
Áreas del conocimiento y docencia

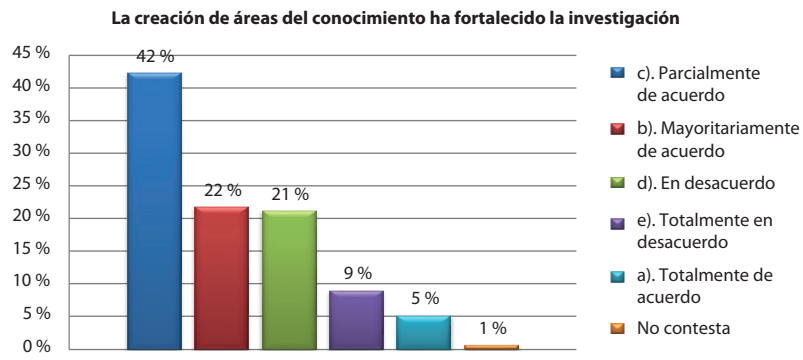


Aquí el 41 % de docentes está "parcialmente de acuerdo" en que la creación de áreas del conocimiento haya fortalecido la docencia y el 24 % está "mayoritariamente de acuerdo". Este orden de criterios se mantiene al realizar el análisis individual de los docentes considerando su antigüedad o las sedes. Sin embargo, esta apreciación no es coincidente con la opinión de los directivos, quienes manifiestan que las áreas del conocimiento sí han fortalecido la docencia. Quizá este criterio se deba a la cercanía del trabajo de los directivos con los directores de las áreas, a diferencia de los docentes, cuya relación es más limitada y tal vez se desconoce del trabajo que han realizado quienes están liderando las áreas del conocimiento.

Áreas del conocimiento y su proyección hacia el fortalecimiento de la investigación

Al igual que el punto anterior, es pertinente el análisis de la influencia de las áreas del conocimiento y cómo proyectaron su trabajo para mejorar la investigación. Para esta observación se plantea la afirmación: "La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación".

Figura 14
Áreas del conocimiento e investigación



El 42 % de docentes está "parcialmente de acuerdo" en que la creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación. La segunda opción "mayoritariamente de acuerdo" es escogida por el 22 %. En este aspecto no se evidencia mayor diferencia entre las opiniones de los docentes al diferenciarlos por sede, sin embargo, al diferenciarlos por antigüedad se destaca el hecho de que para los docentes que han laborado entre 11 y 15 años, ninguno afirma estar totalmente de acuerdo en que las áreas del conocimiento han favorecido la investigación, mientras que en todos los rangos de antigüedad la opción parcialmente de acuerdo es la de mayor elección.

Si se compara estos resultados con la pregunta que indica "si las áreas del conocimiento han fortalecido a la docencia", en general, los

porcentajes son muy similares, manteniéndose el mismo orden en las opciones de respuesta del punto (áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de la docencia), asimismo la apreciación preponderante se refiere a la opción parcialmente de acuerdo.

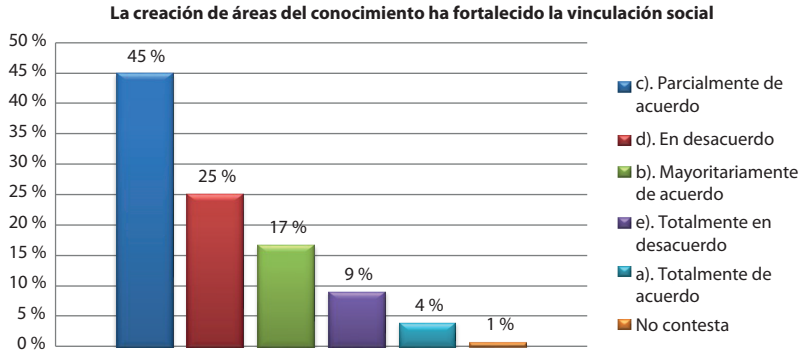
En la UPS, la investigación se ha desarrollado significativamente, esto no necesariamente puede estar relacionado con la estructura de gestión académica por áreas del conocimiento, como lo veremos más adelante con los datos de los grupos de discusión y de las entrevistas. Una de las razones para hacer esta explicación es que la UPS en 2008, con la finalidad de fomentar la cultura de la investigación, reglamentó el financiamiento de proyectos a través de la convocatoria a fondos concursables para investigación, además, se creó la Dirección de Investigación. En 2010 se aprueba el reglamento para la creación y funcionamiento de los centros de investigación, y se crean los primeros de estos. En 2013 inicia la ejecución del Plan Trianual de Investigación y se da los primeros pasos para contar con la asesoría de la Universidad Politécnica de Madrid para reorganizar la investigación en la UPS.

Según los informes de la Secretaría Técnica de Investigación y los informes de rendición de cuentas, en la UPS se han ejecutado 67 proyectos de investigación en 2011, 47 proyectos en 2012, 96 en 2013 y 107 en 2014. Los resultados de estos procesos de investigación se visualizan en la publicación de artículos en revistas científicas del catálogo ISI Web Scopus con avances significativos que van desde 2 artículos en el año 2011 a 26 en el año 2014.

Áreas del conocimiento y su trabajo en el fortalecimiento de la vinculación con la sociedad

Otro aspecto relevante en la UPS es la vinculación con la sociedad. Esta función universitaria y las áreas del conocimiento se analizan desde el punto de vista de la relación que tienen. Para ello se plantea la afirmación: "La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la vinculación social".

Figura 15
Áreas del conocimiento y vinculación con la colectividad



Aquí —al igual que sucede con las funciones de docencia e investigación— la opinión de los docentes encuestados se dirige a una respuesta mayoritaria en "parcialmente de acuerdo" con el 45 %, sin embargo, el 25 % está en "desacuerdo". Cruzando esta información con respecto a los grupos de docentes por sede, se destaca que ningún docente de la sede Guayaquil está "totalmente en desacuerdo", un alto porcentaje manifiesta estar "de acuerdo" (la suma de quienes están "totalmente" y "mayoritariamente de acuerdo" es de un 42 %, mientras que las respuestas "parcialmente de acuerdo" es de 35 %); solamente el 1 % de los docentes de la sede Quito está "totalmente de acuerdo". En referencia a la antigüedad, la opción "parcialmente de acuerdo" es la de mayor porcentaje, si bien los porcentajes de las opciones "totalmente" y "mayoritariamente de acuerdo" son bajos para todos los rangos, para los docentes con antigüedad de 1 a 5 años, es de un 28 %, mientras que para los de 16 a 20 años, es de 11 %, lo que indica que los más antiguos consideran que el aporte de las áreas del conocimiento a la vinculación con la sociedad, es menor.

De acuerdo con lo que expresan los documentos universitarios, la función de vinculación con la sociedad es considerada como una fortaleza

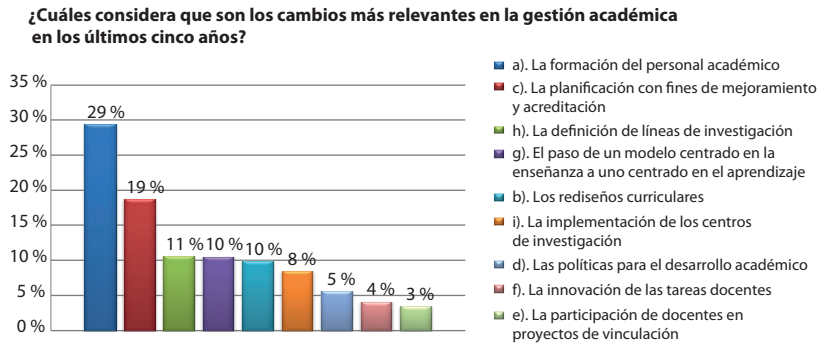
institucional. Así, en el proceso de evaluación con fines de acreditación, el CONEA (2009) afirma que "es una función que se ha desarrollado con mucha efectividad" (p. 33). Algunos datos tomados de documentos institucionales dan cuenta que la UPS ha ejecutado en 2012 un total de 247 proyectos de vinculación trabajados mediante convenios. En este mismo contexto, en el mes de octubre de 2012, la UPS establece un Plan de Vinculación con la Sociedad, con la finalidad de organizar y orientar esta función. Este plan cuenta con diez programas macro, así, en 2013 se ejecutan 47 proyectos y en 2014, 76 proyectos.

Si se comparan los resultados de las respuestas sobre la relación existente entre las áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, las opiniones son similares, situándose mayoritariamente en la opción "parcialmente de acuerdo". Esta apreciación puede ser interpretada como una falta de claridad de las acciones que las áreas han desempeñado en el mejoramiento de la gestión académica y su repercusión en las funciones universitarias, sin embargo, también es evidente que el desarrollo de estas funciones ha sido estimulado por decisiones institucionales más que por la intervención de instancias internas de gestión, o que quienes están al frente de las áreas del conocimiento hayan tenido incidencia en vinculación con la colectividad de manera particular.

Cambios relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años

Como último tema de análisis respecto a la gestión académica universitaria se plantea una pregunta con nueve opciones: "¿Cuáles considera que son los cambios más relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años?". Se debían seleccionar tres opciones en orden jerárquico.

Figura 16
Cambios más relevantes en la gestión académica



En los datos se observan tres prioridades: "La formación del personal académico", "la planificación con fines de mejoramiento y acreditación" y "la definición de líneas de investigación". Si se compara esto con las respuestas por sede, la preferencia es similar. Igualmente, si se compara por antigüedad.

Se debe mencionar que los tres primeros elementos seleccionados por los docentes forman parte del Plan Operativo de la UPS (2014-2016) —en función de los resultados de la evaluación externa realizada por el CEAACES (2013a)— y de los objetivos del Plan Estratégico de la Universidad (2014-2018). Por tanto, las opiniones de los docentes respecto de los cambios más importantes en los últimos años, tienen correspondencia con el camino recorrido por la UPS.

Sobre los factores y elementos necesarios para mejorar la gestión académica

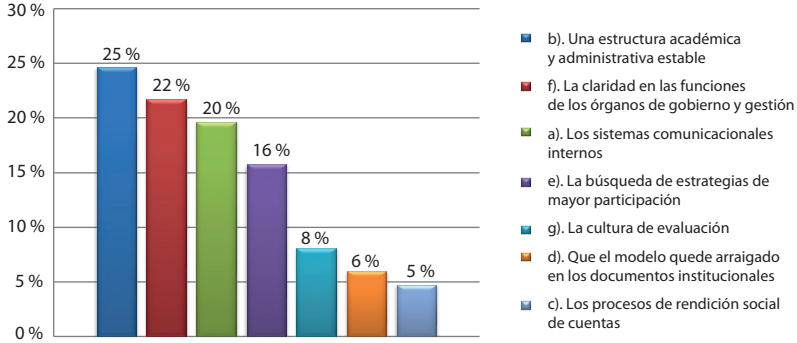
En algunos puntos anteriores se analizó la gestión académica desde los puntos de vista de la organización institucional, del gobierno universitario y la incidencia de las áreas del conocimiento como una nueva forma

de estructura organizativa. A partir de este estudio es necesario orientar la investigación hacia el aseguramiento de la estructura y los elementos que se requieren para mejorar la gestión de la academia.

Factores relevantes para asegurar la implementación de una estructura organizativa

Una vez que la estructura académica que permite de gestión universitaria se ha implementado, es necesario examinar los caminos que permitan asegurar su aplicación. En este contexto, se plantea una pregunta con la posibilidad de seleccionar entre varias opciones de forma jerarquizada: "¿Qué factores considera son más importantes para asegurarlo?"

Figura 17
Aspectos relevantes para asegurar la implementación de un modelo de gestión académica



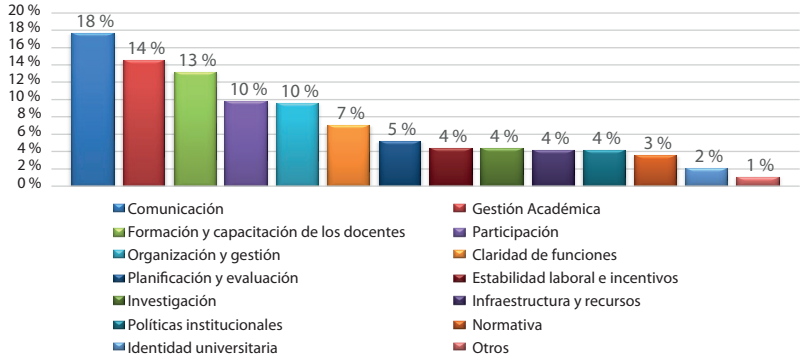
Las tres prioridades que seleccionaron los docentes se refieren a "una estructura académica y administrativa estable", "los sistemas comunicacionales internos" y "la claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión". Cuando se hace un análisis por sede, los resultados son similares, aunque con una ligera variación en la posición de los tres primeros factores. En cambio, si se comparan las respuestas tomando en

cuenta la antigüedad (15 años de docencia), se encuentra en primer lugar la opción "tener claridad en las funciones de los órganos de gobierno".

Elementos necesarios para mejorar la gestión académica

Mejorar la gestión no implica solamente determinar una estructura o considerar factores que permitan asegurar su implementación, es imperativo que se generen y desarrollen herramientas que permitan aplicar dichas nociones. En este sentido y luego del análisis de los factores que inciden en la aplicación de una estructura organizativa, la pregunta es: "¿Qué elementos son necesarios para mejorar la gestión académica en el modelo actual de la UPS?".

Figura 18
Elementos necesarios para mejorar la gestión académica en la UPS



Siendo una pregunta de naturaleza abierta, donde los participantes pueden colocar en orden de prioridad entre uno y tres aspectos que consideran necesarios, se agruparon todas las respuestas en 11 categorías, ponderadas de 1 a 3. Por otra parte, se realizó una suma vertical de las tres prioridades para tener la calificación ponderada, que se ordenó de mayor a menor para efectos de análisis, excepto en el ámbito "otros", pues al estar muy dispersos no es posible agruparlos.

Es importante realizar una breve descripción de cada una de las 11 categorías consideradas para el análisis:

- *La comunicación:* agrupa las respuestas relacionadas con las necesidades de mejorar la comunicación con instancias externas a la UPS, así como también a nivel interno con directores de carrera y docentes, autoridades, personal administrativo y estudiantes; respecto de temáticas como: la toma de decisiones, socialización de reformas y políticas, normativa interna y externa. También incluye aspectos de coordinación entre departamentos, búsqueda de agilidad, pertinencia y oportunidad de la comunicación.
- *La gestión académica:* contiene aspectos relacionados, en primer lugar, con la necesidad de una estructura académica estable, que supone una mejor comprensión de lo que significa gestionar la academia por áreas del conocimiento y de esta manera lograr una mayor relación de las carreras entre sí —a nivel nacional— priorizando lo académico frente a lo administrativo y financiero. En segundo lugar, se consideran elementos como la claridad en el modelo educativo y su aplicación, los rediseños curriculares, la mejora de los planes de estudio para una oferta pertinente con las exigencias sociales. En tercer lugar, se incluye la definición de procesos académicos de docencia, flexibilidad en la libertad de cátedra, evaluación del aprendizaje, claridad en la asignación de funciones de los docentes (distributivo), entre otros.
- *La formación y capacitación docente:* aspectos agrupados en los planteamientos de necesidades de planes de formación docente a nivel de maestría y PhD afines a la cátedra, y lo que se refiere a la oportunidad de contar con planes capacitación y actualización permanente en áreas especializadas y en docencia universitaria. En algunos casos se plantea la necesidad de formación en temas de gestión.
- *La participación:* se refiere a la necesidad de considerar para la toma decisiones en la gestión académica, los criterios de los docentes, estudiantes, exalumnos y autoridades de todas las sedes, buscando

horizontalidad, descentralización y consenso comunitario. Hace falta un trabajo más colegiado y con mayor participación de los docentes como signo de confianza por parte de las autoridades.

- *La organización y gestión:* plantea la necesidad de contar con una estructura organizativa clara, descentralizada, evitando prácticas burocráticas, buscando sinergia y unidad entre las sedes. Se propone la unificación de procesos en temas administrativos a nivel de sedes y de carreras, con la reorganización de instancias relacionadas con la gestión del personal (GTH), planificación, entre otras.
- *La claridad de funciones:* relaciona temas referentes a la claridad de roles, responsabilidades y funciones de autoridades y personal; esto implica contar con manuales de procedimientos que permitan conseguir una coherencia interna de procesos, debido a que en algunos casos existe la sensación de cargos con demasiadas responsabilidades; así como la distribución equitativa de tareas.
- *Planificación y evaluación:* en primer lugar, incluye criterios relacionados con la definición futura de la universidad y la priorización de objetivos y metas. Considera una revisión permanente del contexto local y nacional, analizando las necesidades de la sociedad y las prioridades del Estado. En segundo lugar, encierra una cultura de evaluación permanente, con retroalimentación y seguimiento de los procesos para evidenciar los resultados.
- *Estabilidad e incentivos:* referente a la remuneración del personal, estrategias de motivación e incentivos para la estabilidad laboral.
- *Investigación:* incluye opiniones sobre la generación de un mayor vínculo entre investigación y academia, a través de la creación de más centros de investigación, conformación de equipos multidisciplinarios para la generación de conocimiento y fortalecimiento de la investigación.
- *Infraestructura y recursos:* se refiere a los espacios, materiales, laboratorios y recursos adecuados, suficientes y actualizados para la gestión y actividades. Además, destaca que se debe contar con un sistema informático que organice y procese la información para apoyo en la toma de decisiones.

- *Políticas institucionales:* considera la definición de políticas claras y socializadas para los procesos de gestión, buscando unificación de criterios y la determinación de objetivos claros.

Entre los elementos más importantes considerados en la opinión de los docentes de las tres sedes, como los más relevantes, están: "comunicación", "gestión académica", "formación y capacitación de los docentes", y "participación, organización y gestión". En esta selección tienen especial coincidencia especialmente en las opiniones de los docentes de las sedes Cuenca y Quito, mientras que para los catedráticos de la sede Guayaquil, son la gestión académica, formación y capacitación, organización y gestión, comunicación y normativa.

Si se relaciona con la opinión de los docentes considerados por grupos de antigüedad, siguen siendo relevantes los cinco primeros elementos para los docentes que han laborado hasta 5 años, pero cambia el orden de importancia para los docentes entre 6 y 10 años, donde se consideran como opciones de mayor importancia a la comunicación, la formación y capacitación de los docentes, la gestión académica y la participación. Para el grupo de 11 a 15 años aparece entre los primeros cinco elementos la comunicación, la gestión académica, la organización y gestión, la formación y capacitación, y, la claridad de funciones; en el caso de los docentes con una antigüedad entre 16 y 20 años se considera el siguiente orden de relevancia: la comunicación, la gestión académica, la claridad de funciones, la participación, y la organización y gestión.

Si bien existe una diferencia en el orden de prioridad se evidencia que los seis primeros elementos son considerados relevantes para el mejoramiento de la gestión académica.

https://doi.org/10.17163/abyaups.107.876

Capítulo 6

Valoración de los cambios luego de la segunda reforma de la UPS (enfoque cualitativo)

Como se anotó en la "Introducción", el análisis de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión tuvo tres momentos: transcripción de los datos, tabulación de información con el sistema Atlas-Ti y creación de un sistema de categorización. La interpretación final de estos datos dialoga, en ocasiones, con la información institucional de los documentos de la UPS para una mayor comprensión de los resultados. Asimismo, se realizó una tabla de co-ocurrencia (*cf.* anexo 2) que permitió identificar las dimensiones y categorías que aparecen en el análisis y la descripción de los resultados.

Así, el presente capítulo —sin salirse del marco conceptual que ha sido objeto de nuestro análisis (organización, gestión y gobierno universitario)— se divide en cuatro secciones, que se corresponden con los temas de discusión en los grupos y las entrevistas: los factores internos y externos que condicionaron los cambios en la UPS (segunda reforma), una valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS para 2014, una valoración sobre la visibilidad de los cambios gracias a la nueva estructura en la gestión académica y —al igual que en el cap. 5— cerramos con un apartado sobre los elementos necesarios para mejorar la gestión académica.

Factores internos y externos que condicionaron el cambio

En esta dimensión se analiza lo que los entrevistados identifican como factores que han condicionado la no consolidación de la reforma

planteada inicialmente. Algunos son de carácter interno, porque están relacionados directamente con la UPS, y otros son de carácter externo, referidos especialmente al marco legal de la educación superior en el país.

Factores internos que condicionaron el cambio

La falta de comprensión y confusión de los objetivos de cada estructura

No existió claridad suficiente acerca de cómo debía funcionar la UPS con la implementación de las direcciones de área. "La idea no fue bien entendida por toda la comunidad universitaria y sobre todo no descubrimos cómo llevarlo a la práctica" (P1-E1). Esto posiblemente llevó a la dispersión de ideas, criterios y visiones que no ayudaron a que se consolidara la reforma con fuerza suficiente desde el inicio. "Es doloroso, triste, ver cómo un proceso que estaba bien encaminado para dar una direccionalidad como Universidad, al final no pudo cuajarse por el poco entendimiento de las personas sobre el modelo que quería desarrollarse" (P 6-E4).

Algunos relacionan esta falta de comprensión con la "inexperiencia institucional", pues en la UPS quienes han estado al frente de la gestión directiva son un equipo que ha ido haciendo camino. Se habla de un proceso que ha comenzado, pero que no ha logrado calar suficientemente en la práctica y percepciones de los actores de la universidad. La concepción inicial se ha debilitado y las áreas se han quedado únicamente en una persona, en los directores de área, como se explicará más adelante.

La falta de comprensión está también asociada con la decisión de eliminar las facultades a la que califican de "apresurada". "El cambio del 2008 fue muy interesante, se hizo muy rápido —dos o tres meses— se crearon las áreas, se hizo la comisión y se definieron asuntos académicos" (P10-E8). La impresión es que "se han creado cosas sin justificación académica alguna o quizá teniéndolo se truncó, porque se crea en el último período del rector [que lideró la propuesta] y las decisiones se hicieron en el último trimestre" (P12-GDC).

La falta de madurez del proyecto pudo haber asustado a algunos directivos, causando la impresión de que se estaba rompiendo totalmente con la estructura académica hasta entonces conocida en la UPS.

> Porque yo siento que no hubo una comprensión de todos los sectores y, que aún hoy, hay diferentes visiones de las áreas desde diversas perspectivas, hasta quienes dicen "no tiene sentido las áreas" y es mejor que regresemos a las facultades —y que sería dar un paso atrás—. (P8-E6)

Los entrevistados consideran que era necesario haber dedicado más tiempo al debate, clarificando el modelo, evitando decisiones apresuradas que buscaban originalidad dentro de la Universidad ecuatoriana, pero sin un adecuado proceso y una prudente etapa de transición. Se considera, además, que se confundieron los objetivos de las estructuras de facultades y de áreas del conocimiento, ya que las primeras están para la gestión académica y administrativa de las carreras, y las áreas se habían planteado para que pensaran la academia y la vida universitaria en un horizonte más amplio: "La Universidad cometió un error de querer trasladar la una en función de la otra, y a lo largo del tiempo lo que hemos hecho es no querer volver a replicar las facultades llamándonos áreas del conocimiento" (P6-E4).

Aunque piensan que las decisiones en cuanto a la reforma resultaron apresuradas, existe la convicción que los propósitos de la reestructuración eran pertinentes y continúan siendo un desafío para la Universidad. Aseveran que el cambio fue futurista, pero no debió haberse eliminado las facultades porque trabajando sobre las debilidades que en ese momento estaban asociadas a los temas de la formación docente, investigación, actualización de mallas, igualmente se habría provocado mejoras.

La ausencia de estrategias para la implementación

Otro factor asociado como condicionante para la no consolidación de la reforma es que no se establecieron estrategias, planes o tiempos para ponerlo en marcha. En la opinión de los entrevistados, se tomó la decisión y más tarde se comenzó a pensar en cómo tendría que funcionar; esto no

permitió una socialización adecuada sobre el proyecto y reforma al interior de la UPS. Así lo indican los directivos: "Un problema que aporta para que se dé esto es que no se definió en un documento, ni se definieron las directrices claras, con una planificación a mediano y largo plazo" (P1-E1).

En efecto, no existe un documento inicial en donde se contemplen aspectos básicos para asegurar lo que se pretendía con las áreas del conocimiento, excepto en la resolución nro. 683-75-2008-07-09 del Consejo Superior, donde se dice por qué deben crearse las áreas —búsqueda de interdisciplinariedad, centrar el proceso educativo en el estudiante, mejorar el perfil de egreso— pero no cómo se haría ese camino. En el mes de diciembre de 2008, el Consejo Superior resuelve "reformar el estatuto especificando en el Capítulo del Gobierno General la exclusión del decano y del Consejo Directivo Académico de Facultad; en su remplazo designa al Consejo Académico de Áreas y los directores de área" (Resolución nro. 731-78-2008-12-15). Un año más tarde, en el VII Encuentro de Planificación y Organización Universitaria (2009), se elabora un documento y se definen algunas metas para cada una de las áreas, previo al inicio del ciclo marzo-julio 2010. Sin estrategias definidas desde un principio, en el imaginario colectivo persiste la idea de que se ha trabajado con la inercia de los tiempos o de las exigencias que impone el ritmo institucional.

> No ha habido un total convencimiento y asunción de esta nueva estructura precisamente por la falta de socialización de los fundamentos y objetivos, que no han sido suficientes; más bien han sido limitados, para convencer y demostrar y así obtener buenos niveles de aceptación de la mayoría que integra la comunidad universitaria. (P5-E3)

Quienes participaron en la reforma interna son los directivos con responsabilidades nacionales y los directores de carrera. Sin embargo, se afirma que faltó socialización y comunicación más amplia a toda la comunidad universitaria acerca de lo que se pretendía con el nuevo modelo de gestión académica.

> Los encuentros han sido muy escasos, me parece que hay dos eventos, uno que fue en San Patricio en el 2011 en el tema de las áreas, pero

> que… en número no han sido suficientes, creo que eran necesarios más encuentros, para ir reflexionando y evaluando, sería necesario evaluar y buscar beneficios, desventajas, etc. Han faltado encuentros para discutir la incidencia y el proceso de las áreas del conocimiento. (P1-E1)

La afirmación de docentes y directivos sobre la falta de planificación no coincide del todo si se considera el documento "Evolución en la UPS" (2008) en donde sí se plantean al menos cuatro fases de trabajo: diseño de la propuesta, capacitación, diseño de la reforma curricular e implementación. Sin embargo, estas fases no fueron ejecutadas con el rigor que exige un proyecto nuevo. Igualmente, están definidos algunos procesos y objetivos para pasar de un modelo de gestión académica organizada por facultades a un modelo por áreas del conocimiento en el Plan Estratégico 2009-2013. Estas fases estaban pensadas para ser alcanzadas en un plazo de dos años, pero su cumplimento para 2014 es parcial; temas como el análisis y la reflexión con la comunidad universitaria, la capacitación DIDUPS y la definición de la estructura académica administrativa, se han cumplido parcialmente.

Los entrevistados asocian la falta de encuentros y espacios para la reflexión, para monitorear el avance o no del proyecto inicial, con la ausencia de estrategias. Los directores de las áreas reconocen que los encuentros han sido escasos y que la comunicación entre ellos es limitada. Surgió la iniciativa, se generó una instancia o estructura, pero es en el camino en donde se intenta ir organizando y sistematizando un documento de referencia para darle mayor claridad y la orientación a la reforma.

El cambio de autoridades y la falta de voluntad política

A la ausencia de estrategias para poner en marcha la reforma se suma el cambio del rector, lo que se identifica como factor que ha frenado el proceso. Este aspecto hace referencia también a un poco adecuado proceso de transición entre quienes dejan el cargo y quienes lo asumen. Dentro de este mismo criterio se señala, como una debilidad institucional los "puntos de vista personales y no institucionales" que en ocasio-

nes puede frenar el avance o adecuación de proyectos. Reconocen que las nuevas autoridades no contaban con un documento o lineamientos claros sobre la reforma, generando el desconocimiento de la propuesta para impulsarla y no como acción intencionada: "Al no tener las nuevas autoridades un documento claro con los lineamientos, entonces les era difícil; creo yo que esta ruptura en el cambio que no fue intencional y al no tener estas directrices era difícil darle empuje y continuidad" (P1-E1). Sin embargo, un aspecto que se destaca en las entrevistas es que, ante el desconocimiento, tampoco existió la suficiente voluntad política de parte de las autoridades. Así lo expresan también los participantes en el grupo de discusión de Cuenca: "Pienso que toda esta situación se da por el cambio de administración y de gobierno, cada uno tiene un equipo de trabajo que no estuvo involucrado desde el inicio, quizá hubo un divorcio en cuanto a comunicación" (P12-GDC).

Lo anterior puede interpretarse como falta de confianza de las mismas autoridades en el proceso o modelo que pretendía implementar la UPS. Quien había liderado el cambio ya no se encontraba al frente de la universidad y, por tanto, no existió impulso y continuidad para el proceso. Insisten que frente a un cambio de gobierno o de administración es muy común que sucedan este tipo de situaciones, dado que cada quien tiene su estilo. De ahí la importancia de contar con un proyecto institucional claro y cuidar procesos de transición adecuados a nivel de directivos, dando importancia a la comunicación institucional para promover la continuidad y el cambio en la organización educativa.

El costo de las estructuras que se querían implementar

El gasto que representaba implementar las áreas del conocimiento es una causa más que se añade como condicionante de la reforma. Se había pensado la conformación de equipos o representantes de áreas y subáreas con formación a nivel de doctorado, sin embargo, con la ausencia de estrategias, fases, tiempos y un plan para ir especializando a los docentes para las diferentes áreas, sumado a los costos, provocó que la idea se debilitara.

> Se pensó que los cuerpos representantes de áreas y subáreas, deberían estudiar doctorados, no hubo esa visión para el futuro y se estuvo un buen tiempo en *stand-by*. Además, era un costo impresionante, había que pensar a que docentes se enviaban, y se pasó más de dos años en ese lapso académico. (P4-E2)

Para el trabajo de las áreas, inicialmente, se había pensado en un director nacional en cada una de ellas, y luego, considerando la estructura de la UPS, en cada una de las sedes tendría que haber existido un coordinador con su equipo en las diferentes áreas. Todo esto, obviamente, tenía repercusiones de tipo económico que limitaron la configuración de las mismas: "Esta era una opción, pero incrementaba los costos debido a la estructura de la universidad con campus y sedes" (P11-E9), "sería lo ideal, pero yo creo que para la universidad son costos económicos muy altos, y por nuestra estructura no creo que pueda darse ese equipo de gente que lo hace desde la academia" (P3-E11).

Todo proceso de innovación exige, al mismo tiempo, inversión económica. La opinión de los directivos es que este factor provocó que no se les dotara de los espacios, el personal ni la infraestructura para que funcione como tal. Todos creen en la necesidad de implementación de las áreas, pero sostienen que es un proceso lento por la cantidad de recursos que implica: al menos una década más.

Factores externos que condicionaron el cambio

El nuevo marco legal de la educación superior del Ecuador

Cuando la UPS promueve la segunda reforma (2008), el Estado ecuatoriano, a través de la Constitución de 2008, establece un nuevo marco normativo para la educación superior con la posterior aprobación de la LOES en 2010.

> Un factor que ha condicionado últimamente en buena medida no solo el trabajo de las áreas sino de la universidad, es todo el proceso que viene a partir de las nuevas políticas universitarias del país, con la Ley, su regla-

> mento y el reglamento académico. Personalmente creo que nos encontramos en una fase de transición. (P1-E1)

La opinión generalizada es que el Estado ha tomado la rectoría de la educación y que ahora existen varias restricciones en desmedro de la autonomía universitaria. La coyuntura del país contribuye a una sensación de inestabilidad en las IES y en ese contexto se piensa que para las autoridades universitarias es muy difícil establecer lineamientos claros, pues desde las instancias de control no existe claridad y frecuentemente se van cambiando las normativas, resoluciones, acuerdos, etc.

Para 2014 el Gobierno ya especifica en qué se deben utilizar los aportes presupuestarios del Estado, direccionando la formulación de estatutos, determinando los procedimientos de acceso y graduación, estableciendo una estructura poco flexible en la generación de proyectos académicos, restringiendo la oferta académica, induciendo los objetivos institucionales, etc.

> No es únicamente un tema de la UPS, sino que es parte del contexto en el cual estamos sumergidos como IES en el Ecuador. Es la lógica común en este país que todo reglamento que sale a nivel nacional por parte del Consejo de Educación Superior […] al cabo del primer trimestre surja una modificatoria, al cabo del segundo trimestre una tercera modificatoria y que termine después dado de baja. (P6-E4)

Relacionado con la estructura académica, los entrevistados consideran que la LOES no concibe otro tipo de estructura que no sea la tradicional, de corte napoleónico, donde las unidades importantes de gestión académica siguen siendo las facultades: "Si vemos la LOES, ellos parten de la realidad ecuatoriana donde la mayoría de universidades están estructuradas con facultades y responden a ese esquema […] ¿Cómo desde las áreas respondemos a un esquema estructurado por facultades?" (P1-E1).

Directivos con responsabilidades nacionales y directores de carrera coinciden en que, desde la nueva normativa, no se entiende bien la nueva organización académica de la UPS. Las dificultades no se dan solo

a nivel de comprensión, sino "por ejemplo: para los talleres respecto de temas académicos convocados por el Consejo de Educación Superior, las universidades participan con sus decanos o sus delegados" (P15-GDQ). Y cuando la UPS envía a algún director del área a participar de eventos o talleres, los requerimientos, disposiciones y perspectivas acerca del camino que está contemplando el Estado no llegan a conocerse a nivel de carreras.

Las exigencias de los organismos de la educación superior

Los principales organismos que regulan lo establecido en la LOES (2010) y su reglamento, son el CES, la SENESCYT y el CEAACES.[1] La nueva normativa y los organismos que la ejecutan han colocado a las IES en una situación de respuesta, básicamente, a exigencias y requerimientos del CES, en temas de revisión de currículos, de la oferta académica, de elaboración de los nuevos estatutos para ajustarse a los requerimientos que impone el Estado y de los procesos de evaluación y acreditación.

Las exigencias a las IES son demasiadas y con tiempos cortos para la ejecución de actividades, lo que deja la sensación de estar respondiendo únicamente a los requerimientos estatales, con el riesgo de perder autonomía académica: "Las universidades ecuatorianas no están con tiempo para planificar su futuro como universidad, sino que están respondiendo a cuestiones inmediatas para poder vernos como universidades de calidad en tiempos demasiadamente cortos" (P6-E4).

Esta nueva realidad, al mismo tiempo, ha obligado a alinearse con las políticas del Estado a través de sus organismos, con la sensación de pérdida de identidad de las universidades. Todas las IES se han visto obligadas a redefinir los estatutos. La UPS es de naturaleza particular y católica, y con la nueva normativa ha perdido elementos propios de su organización interna, especialmente relacionados con las instancias u organismos de gobierno. Por ejemplo, la Sociedad Salesiana —entidad

1 A partir de 2018 pasó a llamarse Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (n. del e.).

promotora de la UPS— dispuso colocar en el Consejo Superior un delegado del provincial y del Directorio de la Congregación con voz y voto, así como el ecónomo inspectorial responsable de velar por el patrimonio físico y económico de la UPS, para dar prioridad a los jóvenes de ambientes populares y empobrecidos. Sin embargo, la nueva normativa condiciona esta experiencia que estaba considerada como una buena práctica y en la actualidad es imposible.

Valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS

En esta dimensión se hace una valoración de la característica multisedes de la UPS —sus ventajas y desventajas para la gestión académica y de gobierno—, de las áreas del conocimiento respecto a las expectativas iniciales, los ámbitos de intervención de los directores de área, las percepciones de los directivos en cuanto al gobierno universitario y las implicaciones para los cargos unipersonales de la actual estructura.

La naturaleza multisedes de la UPS

La organización multisedes conlleva implícitos aspectos positivos y negativos en cuanto a proyecto educativo, presencia en contextos geográficos, oportunidades para el acceso a la educación superior y de vinculación social, características organizativas, de comunicación, entre otros.

En cuanto a los aspectos positivos, los colaboradores destacan la cobertura que tiene en el contexto nacional por su ubicación en las tres ciudades más importantes del país, la identidad salesiana y sus principios que la inspiran, la posibilidad de movilidad estudiantil, de docentes y transferencia de experiencias intersedes, entre otros. A continuación, se detallan algunas de estas ventajas:

1. *Una universidad con presencia en el contexto nacional* es la naturaleza propia de la UPS en el contexto ecuatoriano. De allí que el pensa-

miento, la visión, la animación y la gestión responden a una organización que es de cobertura nacional: "La ventaja está en tener una propuesta universitaria salesiana con un criterio que cubre la realidad nacional del país fortaleciendo la identidad institucional, mejorando el nivel de calidad en la gestión académica, administrativa, entre otros" (P5-E3). Esta característica es compartida no solo por quienes están en el gobierno universitario, sino también por algunos de los directores de las áreas del conocimiento. "Como ventaja tenemos como área y línea de conocimiento la posibilidad de incidir en dos lugares, docentes en Quito, docentes en Cuenca, y cada quien tienen su dinámica diferente" (P10-E8). La realidad multisedes de la UPS presente en el contexto nacional, resulta novedosa en el marco universitario ecuatoriano, porque le permite conocer y aportar de manera dinámica a las necesidades y exigencias formativas, sociales y culturales del país. Esta realidad compleja y novedosa, sin embargo, no deja de tener también sus desventajas.

2. *La animación y gestión universitaria bajo los mismos principios* subraya el aspecto carismático salesiano que la inspira y que tiene relación con la naturaleza de una universidad particular y católica.

> La identidad y política de la UPS que es una sola y que no debería variar la propuesta a nivel nacional. Jamás se pensó a una Universidad Salesiana en Quito, otra Salesiana en Cuenca o en Guayaquil; luego de 21 años de vida institucional se ratifica que es esa la visión. (P5-E3)

Se resalta que la identidad salesiana en el país tiene un reconocimiento social, que ha contribuido a posicionar el nombre de la UPS abriendo muchas posibilidades para trabajar con programas académicos en sectores geográficos de clases populares, en cooperación con otras instituciones del Estado y ONG. Con relación a los principios, se pone de manifiesto que los órganos unipersonales y colegiados —al igual que otras instancias nacionales como las áreas del conocimiento— están configurados para velar por esos principios, identidad y políticas que hacen de la UPS única en el contexto nacional.

3. *La movilidad estudiantil y docente* es otra ventaja que puede favorecer la organización, con experiencias entre las diferentes sedes universitarias. "La organización multisedes […] puede generar procesos […] como la movilidad estudiantil y docente […] totalmente ágiles y que no tengan que pasar por convenios, cartas, firmas, como se hace con las redes nacionales que agrupan ofertas académicas" (P6-E4).

4. *El intercambio de experiencias en la gestión* entre las diferentes sedes puede ayudar a "mantener procesos unificados en las sedes, con la visión de compartir y trasladar las buenas prácticas" (P6-E4). También existen "ventajas en los procesos de gestión académica, en las funciones de docencia, investigación y vinculación que avanzan más rápidamente ya que en la sinergia y experiencias entre sedes se suman" (P5-E3).

Aunque coinciden con las ventajas que los docentes señalaron en el cuestionario (*cf.* cap. 5), llama la atención que los directivos con responsabilidades nacionales solo identifican cuatro ventajas de la organización multisedes, pues los docentes —además de las expuestas por los directivos— identifican otras como: la diversificación de la oferta educativa, el conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano, la oportunidad de llegar a grupos más diversos, la posibilidad de una gestión descentralizada y con mayor autonomía en cada sede. Asimismo, los docentes señalan la infraestructura académica y de laboratorios como una ventaja, por la posibilidad de intercambio o pasantías con los mismos docentes y estudiantes de las diferentes sedes. Una coincidencia importante que se señala de manera reiterada —en los cuestionarios y las entrevistas— es la presencia universitaria a nivel nacional, sin embargo, la identidad nacional salesiana, en la opinión de los docentes, no está entre las ventajas más fuertes.

Entre los aspectos negativos, por la complejidad de la estructura multisedes, los entrevistados y grupos identifican cinco como los más importantes:

1. *La difícil comprensión organizativa de la estructura multisedes frente a los órganos del Estado.* La organización de la UPS es compleja en

sí misma, porque en la normativa de la educación superior no se contempla la figura de "sedes", sino de "extensiones". Esta característica de la UPS constituye una excepción para el SES en el país:

> En más de una ocasión hemos querido explicar empezando por el tema de las tres sedes que no son extensiones, y es muy difícil convencer a las instancias de control, explicarles cómo es el funcionamiento de nuestra institución porque para ellos somos un caso excepcional, somos el único caso en el país que funciona de esa manera y es complicado explicar la estructura y querer convencer a un aparato tan grande como es el Estado para que den una consideración especial para ti; en principio dirán que podemos funcionar como bien queramos, pero cuando aplican los criterios y estándares de evaluación prima el viejo esquema conocido del país. (P1-E1)

Como estructura organizativa no existen problemas para el funcionamiento como sedes, pero cuando los organismos de control quieren realizar evaluaciones institucionales referidas a la categorización y acreditación, por ejemplo, lo hacen con el criterio de extensiones por encontrarse en tres ciudades diferentes y no como una sola universidad con el carácter nacional. "La UPS saltó de la nada a una universidad, lo cual es interesante, con un escenario de tres sedes y en la sede Quito tres campus es novedoso, pero, al mismo tiempo, un problema" (P15-GDQ). Para el Estado existe una sede matriz y las demás son consideradas extensiones. Cuando se trata de evaluar los programas académicos, lo hacen en cada sede o extensión a criterio del Estado, lo cual, institucionalmente, a diferencia de otras universidades, implica un esfuerzo mayor, por ejemplo, para los procesos de acreditación, en vista de que la metodología aplicada analiza cada una de las sedes y no a toda la UPS.

2. *La competencia entre las sedes* se señala como otra desventaja, identificando que este fenómeno puede estar condicionado por factores exógenos, marcados por el contexto social o normativo; pero también obedece a factores internos, los que están en estrecha relación con las características propias de cada sede, que vuelven compleja o que "complican" la gestión:

> El error grande de las sedes es que cada una quiere ser más que la otra, específicamente en los temas administrativo, económico, académico y financiero y no se piensa en función de la universidad, simplemente el balance social y económico son diferentes por sede, eso lleva a esto, si se tuviese la idea de unidad se podría plasmar la idea inicial [de una sola universidad] no estuviesen conversando y quejándose definitivamente de lo que es administrar una carrera. (P12-GDC)

Un dato interesante de esta competencia es que la plantean los directores de carrera en los grupos de discusión en las tres sedes. Esta situación, al parecer, es más evidente entre Quito y Cuenca, pues lo señalan menos en la ciudad de Guayaquil, aunque en esta sede persiste una "sutil convicción" de que se les ha relegado en algunos aspectos, especialmente, en temas relacionados con la presencia en ámbitos directivos a nivel nacional.

> Siendo sinceros hay un problema entre Cuenca y Quito, y por tanto Guayaquil está en medio. En el tema de direcciones de área se ve dónde están ubicadas y Guayaquil no tiene nada, hay un centralismo y no se puede tomar una decisión, a pesar de que en Guayaquil hay más gente que en Cuenca y no muy diferente a Quito, sin embargo, aquí nos seguimos relegados. (P13-GDG)

Durante la primera reforma (2004) los decanos estaban más concentrados en Cuenca, en la segunda reforma (2008) los directores de área están concentrados en Quito. La realidad de Guayaquil en este momento no es igual que hace seis años, cuando se dieron los cambios. Como sede ha experimentado un acelerado crecimiento en cuanto al número de matrícula y de oferta académica, por tanto, esta situación se convierte en un desafío para la gestión de la UPS, con la finalidad de buscar una mayor equidad institucional en cuanto a la participación de Guayaquil en espacios clave para la gestión académica.

3. *La dificultad para la movilidad de los directivos con cargos a nivel nacional.* Existe la convicción de que esta realidad siempre ha sido compleja. Sucedía con los decanos cuando existían las facultades y sucede ahora con quienes ejercen cargos de gestión a nivel nacional. Es una

situación que ha resultado también problemática para quienes han tenido que desempeñar funciones de directores de las áreas del conocimiento.

> Es difícil moverse físicamente por las distancias entre las tres sedes. No es posible decir, esta semana voy a trabajar en Cuenca, la próxima en Quito, etc., por más que uno quiera. Y, la tecnología ayuda, pero no sustituye la presencia. (P9-E7)

En el caso de los directores de área, han sido muy pocas las ocasiones en las que han hecho presencia en las tres sedes, causando extrañeza en el sistema propuesto, ya que las áreas del conocimiento son transversales a todas las ofertas académicas. Esta realidad provoca que los directivos sean más visibles en la sede en la que se encuentran ejerciendo sus funciones (como se verá de manera específica más adelante). El uso de las TIC da soporte a la gestión, sin embargo, se considera que ello no suple ni remplaza el encuentro cara a cara y el diálogo cercano para la gestión.

4. *Los contextos diferentes de cada sede*, las coyunturas relacionadas con los elementos socioculturales, geográficos, emotivos, de actitudes, de regionalismo, de capacidades instaladas en cada una de las sedes, etc., son situaciones que, a pesar del amparo de la normativa interna de la UPS, se sienten en la gestión. "A pesar de tener unos objetivos, los contextos difieren en algunos aspectos más y en otros menos, pero hay sus características propias de lo que es ser universidad salesiana en Guayaquil, en Quito o en Cuenca" (P1-E1). Quienes participaron en las entrevistas consideran que esta realidad puede mermar, en ocasiones, no solo los aspectos administrativos, procesos o políticas, sino también el mismo perfil de egreso de los profesionales.

5. *La dificultad en las comunicaciones por las distancias* aparece como una limitación relacionada con la tercera ya citada. "El hecho de no tener una comunicación más personalizada y fluida, que de hecho está mediada a través de videoconferencias. Esa comunicación es buena y tiene su incidencia, pero tiene sus falencias en la afectividad y la cercanía personal" (P5-E3).

> Uno piensa que ya tiene un acuerdo cuando habla en una videoconferencia, pero cuando empieza a recibir los correos se da cuenta de que no fue muy claro y comienza nuevamente el asunto de llegar a un acuerdo, eso dilata el tiempo, al estar todos reunidos sería mucho más fácil. (P10-E8)

El proceso de las áreas del conocimiento

Al explicar la reestructuración académica de la UPS y los factores que motivaron la reforma interna, existieron expectativas que desde el inicio y hasta ahora son ambiciosas e interesantes, en razón de que se espera que estas se conviertan en asesoras del rectorado, que piensen la universidad, que animen y gestionen la transversalidad e interdisciplinariedad académica, que se constituyan como en una especie de "sabios" que, adelantándose a pensar el camino que la UPS debe emprender para estar en sintonía con las nuevas exigencias de la sociedad, de manera libre y sin defender intereses personales.

> Los directores de área, son como aquí digo, "los sabios de Grecia". Es un cuerpo colegiado no estructurado que piensa la Universidad que tienes que estarles escuchando permanentemente porque se supone que son la gente que sabe y que lo hace sin tener que defender intereses administrativos, ni que este me cae bien, ni que este está mal, de que el otro no sé qué, porque siempre la administración tiene sus elecciones. (P3-E11)

Las áreas del conocimiento, más que estar relacionadas con procesos de carácter administrativo, se entendían desde una perspectiva académica, llamadas a permear todo el ser y quehacer de la universidad como "una entidad no tangible que gestiona, lidera, apoya y da cuenta de expectativas planteadas en el plan estratégico, misión visión, calidad, etc." (P5-E3), es decir que no tiene límite como espacio físico, ni como estructura, porque las áreas están relacionadas con el espacio del conocimiento siempre en construcción.

> El tema del área es intangible y es un entramado invisible que va más allá de coordinar el distributivo, intercambio de docentes entre carreras, o adquisición de materiales; es más conceptual, académica y algo que debe

> permear las decisiones de directores de carrera, docentes y estudiantes, el currículo, desde diferentes perspectivas. (P15-GDQ)

Las expectativas de las áreas del conocimiento eran que se conviertan en una especie de "centro" donde se piensa la academia y la universidad en sí; hacer propuestas de cambio para la transformación universitaria; constituirse en asesoras de temas curriculares para la transversalidad, al mismo tiempo, ser referentes de coordinación y gestión académica, motivadoras y acompañantes de los procesos administrativos.

Un aspecto relevante señalado es que las áreas estaban llamadas a integrar de manera estandarizada el conocimiento poniendo especial atención hacia proyectos de investigación, como "tendencia de la Universidad alemana, donde de una y otra suerte esta universidad se vuelca a la investigación y convoca a diferentes expertos en muchas áreas que los proyectos de investigación exigen" (P5-E3). De la misma manera que las expectativas han sido diferentes, "ha habido interpretaciones diversas de la funcionalidad del área, dependiendo del criterio del director de área" (P10-E8), al igual que de los directivos, docentes y directores de carrera.

La mirada y comprensiones diferentes sobre las áreas del conocimiento persisten en la UPS. Pese a las preguntas sobre su necesidad, qué deben hacer y cómo deberían funcionar, están muy posicionadas como idea, "como sueño", como utopía, la búsqueda de condiciones académicas de calidad, del protagonismo académico de los estudiantes, del conocimiento que no es exclusivo de una sola área y la necesidad de trabajar en redes. Dado que aún no existe claridad conceptual, funcional u operativa sobre la nueva estructura, esta indefinición ha provocado que la inercia institucional termine haciendo que los directores de las áreas actúen como si fuesen decanos al frente de facultades.

Las áreas han asumido funciones de facultades

Con la resolución del Consejo Superior de la UPS nro. 683-75-208-07-09 se eliminaron las facultades y se crearon las áreas del conocimiento.

No existe un documento que en ese momento defina con claridad las funciones de dichas áreas y eso ha provocado tres situaciones: que las áreas funcionen con semejanzas a la estructura de una facultad, que los directores de área hayan asumido responsabilidades muy coyunturales y que estas responsabilidades no lleguen a estructurarse.

Los entrevistados subrayan un problema de concepción e identidad de las áreas del conocimiento, porque no conocen lo que son ni lo que tienen que hacer. Quienes se han desempeñado como directores se han involucrado en muchos ámbitos, pero sin objetivos concretos ni con una planificación con metas que la UPS haya establecido.

> El problema fue que durante mucho tiempo —casi cinco años— no tuvimos flexibilidad, funcionalidad, estaba todo claro en el ambiente de que teníamos que hacernos cargo de todo lo académico, pero no había los objetivos ni las actividades puntuales de lo académico. (P10-E8)

Se dejó pasar demasiado tiempo para clarificar la función de los directores de área, mientras tanto, se dedican a la administración, otros no logran desvincularse del todo de la figura de decanos, en otros casos se relacionan con las carreras que consideran más afines a su área (situación en la que los directores de área han continuado "mimetizados" bajo la figura del decano, aunque en la estructura haya desparecido formalmente). Esta es la apreciación de directores de carrera, directivos que tienen una responsabilidad nacional y de algunos directores de área. Por otra parte, dentro de la estructura académica no existe claridad acerca de cuáles son los espacios u organismos de participación o de relación con las áreas, es decir, falta de claridad de las funciones de los directores de las áreas, los alcances de su actuación y la falta de autoridad de estos en relación con las carreras.

> Antes el decano tenía claro un ámbito jerárquico de trabajo, tenía los consejos de carrera, el consejo de facultad, en el Consejo Académico y tenía un espacio para participar en el Consejo Superior. Esa era la lógica. El actual director de área no sabe con quién trabajar en la parte operativa y si tiene o no relación hacia abajo. (P6-E4)

Sin la suficiente claridad en la estructura ni de funciones, "uno de los problemas que tenemos es que las áreas del conocimiento en la práctica vuelven a tomar acciones o funciones de las facultades y se vuelve por fuerza más que por una convicción" (P6-E4).

La opinión generalizada, especialmente en los directores de carrera de Quito y Cuenca— es que "algunas direcciones de área fueron asumidas por personas que antes de la reforma se desempeñaron como decanos, lo que trajo como consecuencia que continuaran relacionándose [únicamente] con las carreras afines que tenían bajo su responsabilidad mientras funcionaban las facultades" (P12-GDC). También los directores de carrera, para la toma de decisiones académicas, tenían como referencia "ocasional" a los directores de área como si fuesen decanos. Esta opinión está refrendada por los directores de las áreas, que expresan que dependiendo del tamaño de las áreas o de su relación con las carreras más afines, cada quien llevó su propia dinámica de trabajo, unos con criterios muy parecidos a los de las facultades (especialmente en temas de reforma curricular) y otros más desvinculados de las carreras.

> Al no haber claridad, hago lo que siempre se ha hecho y lo que se conoce es el trabajo de decano. Es la propia dinámica de la universidad lo que nos lleva a eso, pero se actuaría diferente si existiera una mayor claridad con respecto a lo que realmente son las áreas y cómo deben organizarse. (P11-E9)

La relación de los directores con las carreras afines, no se da en todas las carreras y sedes, sino especialmente con aquellas donde se encuentra el director del área. "Hay más afinidad con carreras, que están cerca, pero en algunos casos también se trabaja en coordinación con las carreras de las otras sedes" (P9-E7). Esta realidad no favorece la transversalidad de las materias como se pretendía al momento de la reestructuración, armonizando las funciones universitarias; la relación con las carreras de las sedes en donde no se encuentra físicamente el director de área se hace de forma ocasional con talleres sobre la reforma curricular, evaluaciones, etc. Operativamente, la fuerza de la estructura organizacional anterior (facultades) fue absorbiendo a la nueva estructura que se quería implementar, debilitándose los propósitos iniciales de la reforma.

> En los documentos estos temas son claros, ahí están los campos disciplinarios, la transversalidad de áreas, pero en la práctica hay directores de área que son decanos porque están preocupados de la oferta, de los docentes, etc., eso se identifica en los directores de área y se da porque la inercia de la Universidad, así lo exige. (P15-GDQ)

La opinión generalizada de quienes están en la gestión, es que la UPS pasó demasiado tiempo en una situación de indefinición respecto a la implementación de las áreas: ni se impulsó, ni se dio marcha atrás, provocando dudas e incertidumbre, tanto en los ámbitos de gestión como de organización de claustros pensados al inicio de la reestructuración.

Los ámbitos en los que se han desempeñado los directores de áreas

Las funciones concretas que determinan las responsabilidades o ámbitos de acción de las áreas del conocimiento y sus directores, fueron establecidas en el estatuto de la UPS apenas en 2014. Ante la falta de claridad funcional al interior de la universidad, las áreas han intervenido en una serie de acciones por iniciativa personal o por encargos puntuales del rector o de instancias colegiadas: Consejo Académico, Consejo Superior o Vicerrectorado Docente, respondiendo a necesidades propias de la institución y a la coyuntura de la educación superior en el país. ¿En qué espacios se han desempeñado?

1. *En el ámbito de las exigencias propias de la institución* que impone el ritmo de su propia agenda, los directores de las áreas se han involucrado en espacios de reflexión académica, en temas curriculares o de reformulación del currículo, de evaluación, etc. "Los directores de área siempre hemos estado pendientes, de los proyectos curriculares, proyectos académicos nuevos o cambios en los viejos que ahora también se reflejan dentro de los estatutos. Trabajos que alguien tenía que hacerse cargo" (P10-E8), respondiendo más a la urgencia que a una planificación. Señalan que esta intervención se ha dado más como asesoría que como incidencia directa.

> Exagero al decir que los directores de área estaban para unificar las mallas curriculares. Se unificaron las mallas y se acabó el trabajo. En otro momen-

> to había que hacer los rediseños, se hicieron los rediseños y se concluyen sus funciones, y así más adelante, no había una claridad, sino cosas que surgían en el momento. Más tarde había que hacer la normativa y se pensaba que tenían que hacer los directores de área. (P7-E5)

De manera individual han trabajado como asesores del rector en aspectos que van desde pensar la academia, desarrollo de proyectos o responsabilizarse de la racionalización y la participación en la formación del personal docente, hasta temas muy puntuales como asumir la compra o implementación de laboratorios.

> Las direcciones de áreas han asumido una serie de actividades y de tareas muy de gestión y animación de nivel de rectorado, todo lo que hace referencia al estudio de laboratorios que se necesita se hizo desde las áreas, el tema de revisión y de animación curricular desde las áreas, el tema de formación de las gentes son las áreas que han aportado. (P3-E11)

Además, han trabajado en la elaboración de documentos institucionales: escribir el "modelo educativo" de la UPS, el perfil del graduado y otros documentos relacionados con la evaluación de los aprendizajes. La formación de los docentes en cuarto nivel —maestrías y doctorados— se reconoce de manera más específica que se debe a la gestión de algunos directores de áreas del conocimiento.

> Desde el área de conocimiento ha sido masiva, tenemos muchos compañeros estudiando fuera; muchas gestiones han sido propias de los directores de área, por ejemplo lo de Cuba fue gestionado por N. N., todo lo de Perú fue negociado por N. N. Tuvo que viajar para negociar, conversar antes de empezar los procesos; igual con las universidades italianas y yo he tenido que contactarme, conversar, hacer alguna especie de convenio, ellos han venido, han conocido, se han dado cuenta de que hay potencial y han aceptado. (P10-E8)

2. *Con respecto a las exigencias de los organismos del SES en el Ecuador*, existe un elevado consenso de que las áreas han asumido un papel protagónico en el proceso de evaluación y acreditación de la UPS. Hay un reconocimiento generalizado del protagonismo de los directores de área

en la ejecución del plan de mejoras establecido con tiempos específicos por los organismos estatales.

> Los directores de área asumieron una parte importante en el proceso de acreditación por el tema de exámenes intermedios y de fin de carrera para preparar a los estudiantes ante los procesos de evaluación del CEAACES, desde el COMEVAL, y que hay que retomar porque está en el plan de mejoras institucionales. (P13-GDG)

Las presiones externas han contribuido para que al interior de la organización universitaria se regulen procesos, se cuiden indicadores y se consolide una cultura de planificación; existe más cuidado en procedimientos académicos, formatos, documentos de verificación al momento de ser intervenidos o evaluados por los organismos estatales.

La preocupación, tanto de directivos nacionales como de los directores de carrera, precisa que si no existen funciones claras y se trabaja con base en encargos y delegaciones de los diferentes organismos, no podrán tener una incidencia directa dentro de la docencia y la investigación. Al no conocer de manera concreta sus ámbitos específicos de intervención, la pregunta que permanece en la comunidad universitaria es: ¿qué hacen los directores de área? "Se hacen muchas cosas: es un espacio grande y demandante, ahora estamos con el plan de mejoras que es exigente, estar viendo los distributivos, y no es visible, justamente por esa dificultad de aterrizar en otras instancias" (P9-E7). Así, los mismos directores de áreas son conscientes que los resultados de sus actuaciones no están visibilizados, no se valoran y pueden generar indiferencia. Han pasado algunos años desde que la UPS ha intentado implementar esta estructura, pero aún persisten las preguntas, no existe comprensión suficiente del modelo y no está visibilizado el trabajo de quienes están en las direcciones de área.

Las áreas no llegaron estructurarse como claustro

En un primer momento —según el criterio de los directivos y directores de carrera— existió un esfuerzo de organizar las áreas de conocimiento nombrando un director nacional y asignando un responsable

por área en cada una de las sedes, como directores de departamento o subáreas.

> La primera propuesta que se tenía fue una estructura más o menos departamental. Yo lo veo así: estaba el director de área, había responsables de sede, había directores de departamento o de subárea como se conocía y era una estructura de más a menos ocho a diez personas, eso estuvo normado. Inclusive hubo hasta asignaciones horarias a los directores departamentales, pero como no había funciones justamente del área la cosa se cayó. (P10-E8)

Se afirma que en el primer intento de organizar las áreas surgieron temores relacionados con el personal docente. Había réplicas de coordinadores en cada una de las áreas y sedes, cuya responsabilidad era hacer análisis de los procesos académicos y gestión del conocimiento, del cual tenían que derivar propuestas académicas, de investigación y de vinculación con la sociedad. Lo anterior no se dio porque significaba costos elevados para la UPS. Por otra parte, la característica multisedes había comprometido aspectos relacionados con la organización, la gestión académica, el gobierno, la toma de decisiones, etc. Actualmente, la mayoría de los directores de área están situados en la sede Quito, apenas uno en la sede Cuenca y ninguno en la sede Guayaquil, donde sienten que a esta sede no se le da la importancia que amerita a pesar de su crecimiento en los últimos años.

> La mayoría de directores de área [son] de otras sedes y no hay nada en Guayaquil […]. Ahora el área siente su peso y fuerza donde está ubicada y no se siente ni en Cuenca ni en Guayaquil, eso es un error […] parece que todo viene realizado y pensado desde donde están los directores de área, debería Guayaquil tener una fuerte representación para que haya equidad en la parte académica, basta ver indicadores académicos para compararse. (P13-GDG)

Los directores de área que se encuentran en Quito reconocen que han tenido mayor interacción con las carreras de la sede donde están ubicados. Son conscientes que en las otras sedes han tenido menos inci-

dencia, excepto por los aportes que se puedan hacer a través del Consejo Académico, en el que participan como integrantes.

En el primer intento de conformación de las áreas se señalan dos aspectos considerados relevantes. El primero, en la sede Cuenca "el área de Ciencias Exactas que abrió el instituto de matemáticas, estructuró un documento que fue orientador" (P13-GDG) respecto de su organización y funcionamiento, pero más adelante se cerró. El segundo está relacionado con el área de Razón y Fe, que en opinión de algunos es la única que ha logrado estructurarse con un claustro de docentes. "El área de Razón y Fe tuvo un claustro bien organizado y definido, con distributivo de horas, etc." (P9-E7). Señalan que a esta área le resultó más fácil organizarse y funcionó por dos razones: la una es que en ella estaba implicado el mentalizador de la propuesta (el anterior rector), la otra razón es que esta área es pequeña y sus asignaturas (que son cuatro) son comunes a todas las carreras.

Las áreas del conocimiento se concibieron como un equipo de personas, agrupadas en claustros de docentes que gestionan el conocimiento, transversalizando y haciendo más interdisciplinario el trabajo académico, potenciando la investigación y haciendo protagonista al estudiante. Sin embargo, "las áreas en este momento solo la conforman una persona y depende de esa persona y del esfuerzo que efectué" (P13-GDG). En la práctica, hay directores de área, pero no áreas del conocimiento.

Los directores de las áreas no están vinculados a las carreras excepto en los casos de afinidad, mas no por un verdadero proyecto de trabajo con ellas, como ya se explicó en el apartado anterior. Los documentos institucionales clarifican que las áreas con las carreras no estarán plenamente vinculadas jerárquicamente (UPS, 2011, p. 3), pero eso no impide la relación para la gestión del conocimiento y de un trabajo más interdisciplinario, porque "la idea del director de área era que se inmiscuya y defina lo inherente a su área en todas las carreras, lamentablemente no se llegó a eso" (P12-GDC).

Para algunos el proceso apenas ha iniciado y para otros se ha quedado a medio camino, pero todos coinciden en que la propuesta no llegó

a estructurarse, ni consolidarse como se había planteado, constituyéndose en un proyecto pendiente que hay que revisarlo, comprenderlo e impulsarlo. La reforma emprendida por la UPS se entiende como signo de una institución que está viva y ha sido capaz de arriesgarse a proyectarse al futuro, preocupada por su propia realidad y por mejorar la calidad académica. Se entiende que el cambio tiene que ser algo permanente, como la dinámica misma de la sociedad, pues la universidad, más allá de las estructuras académicas —con áreas o sin ellas, con facultades o no— siempre tendrá que hacer camino en lo académico, vinculación y con mayor razón en la investigación.

Los organismos de participación de los directores de las áreas

Si las áreas del conocimiento no se han estructurado como claustros, tampoco tienen autoridad resolutiva, así, es importante saber cuáles son los espacios u organismos colegiados a través de los cuales ellos pueden tener incidencia en las decisiones de carácter académico al interior de la universidad. Los directores de área afirman que al inicio de la reforma ellos participaban en el Consejo Superior y en el Consejo Académico de Áreas, junto con los responsables o coordinadores de posgrados, vinculación con la colectividad, investigación y el responsable de la Unidad de Educación Virtual, en un intento de articulación de las funciones de la universidad, tal como se pretendía con la reforma. "Nosotros como jefes de área, inicialmente estuvimos asistiendo al Consejo Superior, pero ya dejamos de asistir con el nuevo estatuto, con la normativa" (P11-E9). Este primer organismo resultó muy pesado por el número de integrantes y, dos años más tarde, la LOES obligaba a cambiar los estatutos, condicionando los criterios de conformación de los organismos colegiados, el número de integrantes y la participación. Así, hoy los directores de área participan solo en el Consejo Académico. Es importante señalar que el Consejo Académico analiza, reflexiona y propone cambios al ejercicio académico, curricular, etc., pero las decisiones finales se concretan al interno del Consejo Superior.

Tabla 20
Miembros del Consejo Académico con la conformación de las áreas

Consejo Académico en 2009	Consejo Académico para 2015
Vicerrector académico Director académico Coordinadores académicos de sede (3) Decana de posgrado Coordinadores de posgrado de sede (3) Directores de áreas (9) Secretario técnico de vinculación Secretario de investigación Secretario técnico de planeación, evaluación y acreditación Director de UNADEDVI Secretario general de la universidad	Vicerrector docente Directores de área (7) Director de posgrados

Como se aprecia en la tabla, si al inicio se buscaba que desde el Consejo Académico se articularan las tres funciones universitarias, con el Consejo Académico definido en el nuevo estatuto, ya no participan los responsables de investigación y vinculación, este organismo así establecido se aleja de las intenciones primeras de la reforma. Para los directivos y responsables de estos ámbitos la pregunta que permanece es: ¿en qué momento se vinculan la docencia, investigación y vinculación con la sociedad? Posiblemente esta interrogante obligue a la UPS a modificar los criterios sobre los cuales deben conformarse estos organismos colegiados en función de la gestión académica.

El gobierno universitario de la UPS

La verticalidad de la gestión centrada en lo administrativo

Al abordar los temas de gobierno y gestión, algunos directivos consideran que la UPS, por estar dedicada a la formación de profesionales en todas las ramas, debería ser experta al interior de la propia organización en los temas de gestión, administración de recursos humanos, económicos, procesos comunicacionales, entre otros, pero en la práctica esto no siempre sucede.

Una de las primeras percepciones es que existe un gobierno vertical y jerárquico, que la estructura universitaria es demasiado piramidal y las acciones de gestión son ejecutadas por la presión que ejerce la autoridad. "El modelo de gestión que se ha evidenciado en la UPS es jerárquico y se responde a procesos en esa línea" (P15-GDQ). Según los entrevistados, el estilo jerárquico se manifiesta en la concentración de la toma de decisiones y en escasos espacios de reflexión y de participación, como se verá más adelante de manera específica.

Existen otras opiniones sobre el gobierno que subrayan como característica "agilidad de pensamiento" y "gestión pragmática". Se valoran las decisiones acertadas que se han hecho en la institución estos años; sin embargo, la falta de espacios para la reflexión de la academia, la sensación de que las decisiones necesitan más colegialidad, que no existe participación de quienes están al frente de la gestión académica en las instancias de direcciones de carrera, de las direcciones nacionales o de las áreas, la califican como una gestión "reactiva" y demasiado autorreferencial, lo cual tendría que ser analizado.

La gestión "reactiva" se refiere a la acción universitaria para responder a circunstancias coyunturales demandadas por el entorno político y administrativo del SES en los últimos años. Pues las condiciones del marco jurídico en todo el arco del sistema de las IES son muy cambiantes. El riesgo institucional es que las decisiones estén en función del cumplimiento de los indicadores de gestión exigidos desde el Gobierno y la administración pública, y no que respondan a una proyección propia de la UPS.

> Hay algunos procesos que han tenido éxito: tenemos mucha gente estudiando, tenemos resultados a largo plazo, pero necesitamos mirarlo como una necesidad académica y no únicamente para cumplir con los indicadores que nos piden desde el Estado. (P10-E8)

Existe también la percepción que la actividad académica se genera en la UPS por "la inercia propia de la dinámica institucional" y de los "ritmos que imponen las circunstancias". Se señala que en los diferentes campos

universitarios se dan acciones que no necesariamente están vinculados a proyectos institucionales a mediano y largo plazo. Por ejemplo, se piensa que existe la necesidad de crear grupos de investigación y se crean aunque estos no estén vinculados a los centros de investigación; en el estatuto se eliminan los posgrados, pero en la práctica continúan funcionando. Todo ello indica que no existe claridad en las normativas de la universidad.

En relación a la percepción de una "gestión autorreferencial", expresan lo siguiente:

> En el ámbito del país poco conocemos cómo están funcionando las otras universidades […] lo que conocemos es de manera informal por conocidos, amigos, o por lo que sale en la prensa; pero dentro, que esté algo previsto para tomar como referencia a las 5 mejores universidades para ver cómo funcionan, no existe. Creo que eso nos ha faltado largo desde el punto de vista profesional. La autorreferencialidad sí ha pesado bastante. (P1-E1)

La autorreferencialidad y endogamia laboral u organizativa empobrecen el trabajo, por lo tanto, tenemos claridad de que no se puede trabajar mirando únicamente lo que pasa "casa adentro". Es necesario mirar "hacia fuera", revisar experiencias en otras universidades, buscar apoyo o asesoría por expertos sobre temas exitosos que ya se han trabajo en otros contextos universitarios.

Otra característica de la gestión en el gobierno es que está centrada más en lo administrativo. A nivel de los mismos directivos existe la opinión de que "el modelo de gestión de la universidad como está dada, sí tiene una prioridad muy alta hacia la gestión administrativa; en esta universidad se puede indicar como una fortaleza muy grande lo administrativo" (P10-E8). Valorando la gestión administrativa como una fortaleza, no podemos olvidar que en una institución universitaria lo central es la academia. Lo administrativo debe desarrollarse en función de lo académico.

> El énfasis está en lo administrativo, en la planificación. Tres o cuatro estrategias se enfocan a lo administrativo, para nada en lo académico,

> se habla con un peso demasiado fuerte hacia el tema presupuestario. Parece que el problema está en el manejo de la plata, y se maneja en la carta de navegación con un centralismo económico donde lo académico está subordinado al control y la planificación de mallas está pegada […] no está conectada al objetivo nacional del plan estratégico. (P13-GDG)

El énfasis en lo administrativo lo identifican incluso en el perfil profesional de las personas que están en ámbitos de alta gestión, dando la impresión en el colectivo académico que todo esto lleva a centrar la reflexión en la prioridad de indicadores y resultados de la administración económica, más que de la academia en sí, acercándose a un enfoque más empresarial. Ciertamente, estas percepciones colectivas necesitan ser "clarificadas" de modo que exista la certeza de que una adecuada gestión de los recursos económicos obedece a políticas de cuidado de la sostenibilidad institucional.

> Tenemos tres vicerrectores que tienen un perfil administrativo, igual un rector y vicerrector que tienen un perfil administrativo. Cuando uno quiere hacer una propuesta totalmente científica y conceptual, no es que haya mala voluntad, sino es simplemente que no lo ven como un norte académico y es ahí cuando desde un punto de vista académico nos vemos un poco truncados. (P10-E8)

Para finalizar este apartado hay que decir que la percepción del gobierno universitario con una gestión verticalista y jerárquica, lleva necesariamente a pensar que esta práctica no deja mucho espacio para la participación de las personas.

La concentración en la toma de decisiones y pocos espacios de participación

Cuando se hace una valoración acerca del gobierno universitario, esta pasa por temas de participación en la toma de decisiones, corresponsabilidad y estilos de liderazgo al interior de la institución. Desde el inicio del nuevo gobierno en la UPS se ha insistido sobre una gestión por responsabilidades compartidas. "El rector hace cinco años hablaba de la

corresponsabilidad donde los directivos no solo son responsables como directivos sino […] de corresponsabilidad con otros responsables de las actividades" (P5-E3). Esto encuentra coincide con los documentos de la UPS (2010), en donde se pone de manifiesto: "Esta organización favorece la asunción de responsabilidad en primera persona". La organización promueve responsabilidades que centran su atención en la misión y en el logro de los resultados, que aseguran la consecución de los objetivos definidos en el Plan Estratégico Institucional. En este sistema no cabe la frase "esto a mí no me toca".

En opinión de quienes están en el gobierno, una gestión por responsabilidades compartidas está en sintonía con los principios salesianos:

> Es una propuesta teórica que responde también a nuevos modelos de gestión plana, que responde a la visión oratoriana de Don Bosco donde uno sustituye al otro con facilidad y donde nadie dice esto a mí no me toca, que es la clave, pero es sobre todo un espíritu, un ambiente, una práctica que busca lo mejor de cada persona lo ponga en común, que nadie se reserve nada. (P3-E11)

En las opiniones de los entrevistados un modelo de gestión por responsabilidades compartidas se valora de manera positiva: trabajo en equipo, participación, posibilidad de llegar a consensos, son característicos de toda buena gestión. Sin embargo, admiten su preocupación porque estos planteamientos en la práctica no se están dando. Dicen que hace falta mayor interiorización y comprensión por parte de los actores de la UPS, ya que la corresponsabilidad a veces queda reducida a pequeños grupos que se saturan de responsabilidades. Los participantes con cargos nacionales y quienes gestionan las carreras, concuerdan que existe una alta concentración en la toma de decisiones.

> ¿Cómo hacer que eso sea participativo a los directores de carrera? Es una pregunta enorme; ¡cuántas veces se toman decisiones sin la consulta a los directores de carrera! Por otro lado, es necesaria la gestión académica como Universidad, por supuesto que sí, hay que buscar mecanismos para que se involucren más, porque como dice el rector la célula madre es la

> carrera, una pequeña Universidad como la llama, pero sin poder participar de las decisiones del nivel académico. (P15-GDQ)

Sienten necesidad de mayor participación en espacios de reflexión, análisis, debates y propuestas:

> Esa confianza en los distintos actores provoca y genera análisis mucho más rico en participación, en sentirse parte de esa reflexión, aunque los mandos directivos no hagan caso en la decisión final, pero por lo menos hemos expresado y participado en temas que convocan e involucran. (P5-E3)

La decisión final la tienen quienes están al frente del gobierno universitario, pero es saludable que al interior de la universidad exista no solo la sensación, sino espacios reales de una mayor participación.

La concentración en la toma de decisiones está relacionada con los estilos de liderazgo y las opiniones de los académicos en responsabilidades de dirección y gestión, admiten que la participación —siendo importante para la justa apropiación de los diferentes temas que van marcando el ritmo de la UPS— en muchas ocasiones está condicionada con los estilos de las personas que dirigen la institución. "Estamos marcados mucho por ese tema, por lo que una cultura institucional se está definiendo en función del liderazgo no participativo sino de carácter directivo, un liderazgo en el cual a nivel de autoridad es el que manda" (P7-E5).

La visión de los actores universitarios es que, en la práctica, no existe sintonía con los planteamientos de una gestión corresponsable, porque se restringe la interacción, el análisis entre las partes, no todos se sienten involucrados en un proyecto y no se da una participación en la reflexión. La opinión es que existe un liderazgo que invita a sumarse en el día a día a los diferentes actores y se "consulta cuando ya todo está decidido". La concentración está en el rectorado y el Consejo Superior, lo cual hace que las decisiones administrativas y académicas tengan menos "ágora" en temas universitarios, elaboración de Estatutos, procesos de evaluación para la acreditación y demás.

> El Consejo Superior debe crear y propiciar espacios que faciliten una reflexión mesurada y sin mayores prisas ni urgencias, asegurando lo esencial y pertinente con la suficiente calidad para lo cual se requiere de ambientes y disponibilidades que faciliten a los actores a generar aportes y mejoras que den buena cuenta de la UPS; Igual en el Consejo Académico son sus miembros los que deben hacer la reflexión y participación; los jefes de área dentro de la carrera deben funcionar y los titulares deben inmiscuirse y analizar, eso pasan a los consejos de carrera. (P5-E3)

Considerando la estructura multisedes, también se piensa que es clave la centralización en el rectorado más como mando que como estructura:

> Yo creo que la organización centralizada desconcentrada, hay que entenderlo e irlo desarrollando. Es la clave de esta Universidad. ¿Qué quiere decir? Que la centralización que tiene que estar no como mando sino como estructura en el rectorado, es clave. La centralización lleva normas, la centralización lleva procesos administrativos, económicos, la centralización lleva la propuesta académica, la centralización lleva la normatividad de gestión del talento humano (GTH), y pare de contar. (P3-E11)

La concentración en la toma de decisiones es un tema en el que existe un consenso generalizado, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas personales —en nueve de las once el tema ha sido recurrente—. El desafío es generar una cultura de gestión y de consenso, trabajo en equipo donde se sumen sinergias evitando intereses particulares que van en contra de los intereses comunes. Sin suficiente participación, una de las dificultades que se suscita es que muchos temas pasan directamente por el rectorado, desconociéndose otras instancias previas que deberían tener conocimiento en ciertos procesos universitarios.

La ausencia de políticas claras dificulta los procesos universitarios

La falta de claridad o ausencia de políticas dificultan la gestión administrativa y académica es la observación recurrente, especialmente, de los directores de carrera de la sede Quito. Coinciden con otros miembros que el gobierno universitario tiene la responsabilidad de definir políticas

a nivel nacional, de modo que procesos académicos y administrativos tengan unos "estándares" mínimos, evitando que las sedes actúen con procedimientos diferentes frente a una misma situación.

> El hecho de tener tres sedes es un problema, pero el mayor, es que los procesos no están estandarizados ni definidos, si se los tuviese podría funcionar todo en las tres sedes sin problema; actualmente cada uno es dueño de su proceso y por tanto responsable y lo hace a su forma […] en cada sede son diferentes. (P15-GDQ)

La falta de claridad es causa de que no se cumplan los procedimientos establecidos. Como ejemplo: en el aval necesario para el apoyo a la formación de los docentes en cuarto nivel, la responsabilidad primera la tienen los directores de las áreas, asegurando que exista correspondencia entre cátedras y títulos en los cuales se quiere formar a un docente. Sin embargo, algunos docentes acuden directamente a las autoridades: vicerrectores de sede y a veces puede pasar que busquen directamente el apoyo político del rector.

> Una cosa es decir que el rectorado está abierto para recibir todo tipo de sugerencias o criterios, y otra es que funcionarios en la documentación y procesos se salten los órganos colegiados y los pongan directamente a criterio del rector para que tome decisiones, lo cual obviamente lo pone en una situación muy conflictiva al Consejo Superior, al Consejo Académico y al mismo rector. (P6-E4)

A juicio de los directivos, esto provoca malestar en el ambiente institucional y no contribuye a trabajar con un proyecto universitario, como lo mencionan algunos directores de carrera:

> Estos procesos tienen una relación formal, pero muchas veces van arriba y crea malestar porque inclusive muchos directores de carrera saben que el proceso ha sido aprobado cuando viene la solicitud del permiso y ahí vienen los problemas; "ni siquiera he conversado, ni he sabido que se va a estudiar" y claro obviamente él es el jefe inmediato del docente, necesita tener conocimiento de este tipo de cosas y esto no ocurre. (P10-E8)

Son conscientes que definir políticas o estandarizar procedimientos a nivel nacional no supone homogeneizar la experiencia de todas las sedes y carreras. Se precisan políticas con acciones en donde se tenga la certeza y la libertad de que se ha procedido como es debido, evitando soluciones "parche" o que sirvan para salir al paso de las desavenencias en la gestión. Ello contribuiría a agilizar la gestión y a obtener resultados claros, así como mejorar los indicadores durante los procesos de evaluación.

La importancia de los órganos colegiados y unipersonales

Los participantes de los grupos de discusión de las tres sedes coinciden en la importancia que tienen los órganos colegiados y unipersonales para asegurar el criterio nacional en la gestión académica. Comenzando por los órganos colegiados, los más señalados son tres:

1. *El Consejo Académico* es percibido como un organismo clave para asegurar el criterio nacional en la gestión académica (aparece en 22 ocasiones en las entrevistas y grupos). Ante la ausencia de los consejos de facultad, este es el organismo que asumió la responsabilidad de reflexionar y resolver aspectos relacionados con la academia, convirtiéndose en un ente asesor del Consejo Superior para la toma de decisiones. La particularidad de este órgano colegiado es que está conformado por los directores de las áreas del conocimiento, el director de posgrados y presidido por el vicerrector docente, reconociendo desde el punto de vista operativo mayor responsabilidad para la gestión académica, inclusive más que el Consejo Superior, porque primero, es la instancia que reflexiona y viabiliza propuestas estrictamente académicas y, segundo, define las grandes políticas entre las que se encuentra la gestión académica; la opinión es que sin el Consejo Académico sería impensable el funcionamiento de la universidad, pero también existe inquietud y se cuestiona su configuración, porque si bien está más dedicado a los aspectos de docencia, este no tiene relación con las otras funciones universitarias: investigación y vinculación.

> La universidad no es solo docencia, es también investigación y vinculación, por lo tanto, estos órganos deberían reorganizarse para un mejor

> trabajo. El Consejo Académico debería tener una organización diferente o debería dejar de llamarse Consejo Académico y circunscribirse al ámbito de la docencia. (P6-E4)

La falta de relación entre las funciones universitarias ameritaría una revisión estatutaria, de modo que exista una mayor integración de las personas y organismos con responsabilidades en la gestión académica y las carreras puedan estar mejor articuladas. La revisión sobre quienes conforman estos organismos es también importante ya que, si bien a nivel de sedes existen los coordinadores académicos, estos tampoco participan del Consejo Académico.

> Es necesario una revisión de normativas especialmente lo que corresponde a los artículos 19 y 79 del Estatuto. El Art. 19 se refiere al Consejo Académico, se debería incluir a los coordinadores académicos de cada sede, con voz y voto; en el Art. 79 y Art. 7 del Reglamento Interno de Régimen Académico se trata sobre las funciones y atribuciones de los directores del área del conocimiento, debería existir mayor interacción con las carreras de grado. (P12-GDC)

Consideran que los coordinadores académicos de cada una de las sedes deberían ser miembros del Consejo Académico. Por otra parte, se cuestiona la poca capacidad resolutiva que tiene este organismo. La única facultad que tiene es la "declaratoria de aptitud para los posgrados". Lo demás son análisis e informes que son remitidos para que se aprueben en el Consejo Superior, de allí la importancia que al interior del Consejo Académico se promuevan los espacios de reflexión académica con un mayor involucramiento de sus miembros y no se deleguen esas responsabilidades a comisiones *ad hoc*, que siendo importantes por su carácter técnico, minimizan la participación de los miembros titulares.

2. *El Consejo Superior* también se señala como un organismo importante en la tarea de asegurar el criterio nacional en la gestión académica, pero en relación con la importancia que le otorgan al Consejo Académico es mucho menos significativo. Su valoración se hace en función de toda la capacidad resolutiva que este tiene. "El órgano colegiado más importante

es sin duda el Consejo Superior, porque es el único que toma decisiones" (P11-E9). La importancia que se le da aparece en 7 de los 11 entrevistados, pero llama la atención que en ningún momento aparezca en la opinión de los participantes de los grupos de discusión. Este organismo colegiado está constituido según con el mandato de la LOES (2010) y es la instancia más alta para decidir los aspectos administrativos, académicos e investigativos dentro de la universidad. Ante la pregunta sobre cuál es el órgano unipersonal o colegiado más importante para mantener el criterio nacional en la gestión académica, la respuesta es: "El Consejo Superior porque la Ley Orgánica de Educación Superior manda y determina que sea un solo organismo responsable de todo el ámbito académico y administrativo de la Universidad" (P6-E4).

3. *El Consejo Económico y los consejos de carrera* son otros organismos que se señalan como importantes para mantener el criterio nacional en la gestión académica. Dos de los entrevistados se han referido al Consejo Económico y uno a los consejos de carrera, porque considera que el corazón de la UPS está en las carreras y estas deben estar sumamente coordinadas y comunicadas con el Consejo Académico, para garantizar la unidad de criterios y la visión nacional de la universidad. La clave para asegurar el criterio nacional en la gestión académica, por la característica multisedes, recae en los organismos técnicos de apoyo y los colegiados. Primero, el Consejo Académico y luego el Consejo Superior. Las instancias unipersonales con responsabilidades nacionales, como el vicerrector docente (quien preside el Consejo Académico) o el vicerrector general y las direcciones de área, son señalados en una única ocasión cada uno, pero sin relevancia.

Por el lado de los órganos unipersonales, los directivos con responsabilidades a nivel nacional en la UPS son personas que están en niveles de gobierno y de gestión, por tanto, en las opiniones de los participantes, aunque no siempre son explícitas, generalmente se refieren a los cargos de rector, vicerrector general, vicerrector docente y direcciones de áreas del conocimiento, que no tienen capacidad resolutiva y están para el pen-

samiento de la academia. Así, debe considerarse estas implicaciones en dos niveles: el primero se refiere a quienes ejercen el cargo de directores de las áreas del conocimiento que tienen responsabilidad nacional y el segundo en relación con quienes ejercen cargos directivos de gobierno que, en concreto, son: rector, vicerrector general y vicerrector académico.

En cuanto a las direcciones de las áreas del conocimiento, al tener una responsabilidad nacional —aunque carecen de autoridad y capacidad resolutiva— aparecen de manera concreta dos observaciones:

1. *Dejar de actuar como decanos* es una implicación y exigencia nueva que les ha tocado trabajar a quienes han estado al frente de las direcciones de área. No actuar como decanos en relación con los directores de carrera. Es importante recordar que cuando se inició la reforma cinco de los nueve directores de las áreas habían desempeñado antes responsabilidades de decanos a nivel nacional. Cinco de los entrevistados coinciden en esta visión y así lo expresa uno de los directores de área:

> En mi caso particular traté de dejar de ser decano, alejándome de las carreras, pero eso cuesta; más fácil hubiese sido cambiar las personas al frente de las direcciones de área, porque cuando la necesidad apremiaba funcionaba como decano y cuando no, era director de área y todo esto porque no había los medios y no se veía la necesidad. (P4-E2)

Con esta visión coincide también alguno de los directivos implicados directamente en el gobierno de la UPS, manifestando que "como ellos habían sido en su mayoría decanos y tenían mando propio, quedarse sin autoridad era un poco como quitar la alfombra. Les queda ese sabor de ¿qué hacemos si no nos hacen caso?" (P3-E11). Junto al empeño de no actuar como decanos y sin contar con capacidad resolutiva, ciertos acuerdos académicos —en algunos casos— no han sido asumidos por los directores de carrera. Esto les ha obligado a buscar estrategias diferentes ("ser más cautelosos") en el trabajo, cuidando más el diálogo y la escucha.

2. *Capacidad de diálogo y negociación con los vicerrectores de las sedes* es otra de las implicaciones señaladas por los directores de área. Se ve

como una debilidad institucional que, para las propuestas de mejoramiento, las observaciones y análisis crítico que se hacen a nivel institucional, en ocasiones, se asumen como posiciones personales. "Un error es de que los puntos de vista de ciertos actores se les considera como posiciones personales y no como puntos de vista institucionales" (P6-E4). A partir de la reforma, la exigencia ha sido una mayor capacidad de diálogo, especialmente con los vicerrectores de las sedes porque que en ocasiones el trabajo de los directores de las áreas del conocimiento ha sido interpretado como interferencias en las funciones o responsabilidades de los vicerrectores. De allí la importancia de tener competencias para el diálogo con todos los actores de la universidad. "La mayor dificultad ha sido de diálogo con las otras autoridades y se ve como una interferencia en la gestión del superior que es el vicerrector de sede" (P2-E10). Es justo clarificar que la necesidad de cuidar mejor el diálogo no significa que entre directores de áreas y vicerrectores de las sedes no existan buenas relaciones, pero en circunstancias de tensiones de cara a la gestión se hacen precisas las negociaciones y evitar los malentendidos. Así, al menos en ocho ocasiones (entrevistas y grupos) se habla de la capacidad de diálogo y negociación como una competencia básica para las personas que ejercen cargos directivos nacionales.

En cuanto a las personas que están en el gobierno universitario, se identifican tres implicaciones que se describen a continuación:

1. *Sostener la institucionalidad de la universidad*, pues la gestión académica y de gobierno de la UPS en estos últimos años se ha visto de alguna manera condicionada por dos circunstancias que han coincidido casi de manera simultánea: la reforma interna iniciada en 2008 y la reforma del SES ecuatoriano a partir de 2011. La coyuntura de cambios permanentes, incertidumbres, exigencias con tiempos determinados para el cumplimiento de indicadores en el proceso de evaluación y acreditación, ha supuesto para "un directivo como responsable de asumir su rol, el cuidado de la institucionalidad de la universidad, toca estar a veces en un frente con un discurso, en otro frente con otro discurso" (P6-E4). Esta tarea no ha sido únicamente para quienes están al frente del gobierno universitario: rector,

vicerrector general y vicerrector académico; en este papel también se han implicado quienes están al frente de las áreas del conocimiento, pues "el delgado hilo de unificación nacional, si no se ha roto, también han tenido mucho que ver las áreas del conocimiento" (P4-E2). En relación con este tema, las opiniones emergen al menos en tres entrevistas. Aunque no emerge de manera concreta cómo han tenido que realizar esta tarea, estas exigencias se han dado en el contexto del cambio generado, tanto a nivel interno de la UPS como por los cambios en la política nacional.

2. *Mantener el criterio nacional en la gestión académica*, es señalado también como una exigencia para quienes ejercen cargos a nivel nacional en la UPS, tanto de gobierno como académicos. La nueva reforma para la acción directiva no ha resultado fácil, porque se contemplaba la lógica de pasar de la verticalidad de la facultad a una lógica más horizontal que se creía la podían realizar desde las áreas, lo cual demandaba:

> Una nueva forma de hacer gestión académica, abordando el conocimiento de manera oportuna y amplia y no restringiendo a la visión parcial desde una profesionalización que da una determinada carrera. Es decir, una visión mucho más amplia que el decano en su facultad y en sus específicas carreras. (P5-E3)

Mantener la visión nacional exige cuidar criterios académicos, normativas, reglamentos y políticas que deben ser cumplidas en las tres sedes. Incluso aspectos más específicos como implementación de laboratorios, equipamiento, construcciones, etc. Por la característica multisedes no siempre parece fácil para quienes ejercen cargos nacionales.

> La estandarización del criterio es lo que complica la acción de los directivos a nivel nacional; esta competencia creada entre las sedes, obliga para que cada una de ellas quiera aparecer en los resultados, como la mejor. Las decisiones a nivel directivo llevan a lidiar con ese tipo de intereses y cuando aparece un interés la gestión puede ser llevada de una manera uniforme. (P12-GDC)

Que cada sede se empeñe en desarrollar propuestas académicas de calidad es positivo, excepto que se caiga en un trabajo muy localista, olvidándose que la calidad académica es una exigencia para toda la uni-

versidad. Si se considera la historia y el recorrido diferente de las sedes, los contextos socioculturales, el tamaño en cuanto a número de matrícula y los programas académicos que se ofertan en cada una de ellas, académicamente y en los niveles de calidad siempre existirán diferencias, porque alguna sede es fuerte en carreras técnicas, otras en carreras humanistas y de las ciencias administrativas, etc.

3. *La movilización permanente de los directivos* es otra exigencia para quienes ejercen cargos nacionales. Esta realidad no está asociada a la última reforma interna, es más bien un aspecto que responde a la característica multisedes de la UPS y la responsabilidad de cuidar la unidad en el criterio nacional de la gestión, obligando a los directivos a hacer presencia en cada una de las sedes, lo que implica movilizarse frecuentemente.

> A nivel de gobierno sale otra vez el tema que decíamos antes, de tres sedes muy grandes en donde quieras o no quieras el rector tiene que ser uno, no pueden ser tres. Y los vicerrectores generales tienen que movilizarse y no puede replicarse en cada sede porque sería autonomía. Esa situación creo yo que más que intentar resolverla hay que asumirla y ver cómo sigue dando respuestas. (P3-E11)

Este tema emerge apenas en unas dos ocasiones en las entrevistas, pero es una situación real y quienes están al frente del gobierno se convierten en "viajeros e itinerantes", gestionando y cuidando lo institucional, lo identitario, lo académico. Esta característica de gobierno es una condición que hay que asumirla como parte de la naturaleza organizativa multisedes de la UPS.

Repercusiones de la nueva estructura en la gestión académica

Cambios relacionados con la gestión de las carreras

La eliminación de las facultades ha favorecido la autonomía de las carreras

A partir de los datos obtenidos, se constata que una de las repercusiones positivas de la reestructuración, es que las carreras se han con-

vertido en ejes para la gestión administrativa y académica, aumentando su autonomía, potenciando el liderazgo de los directores de carreras y agilizando la gestión académica al interior de ellas. Esta percepción emerge al menos en unas 35 ocasiones en los datos proporcionados por los directivos con cargos nacionales y especialmente por los directores de carreras en los grupos de discusión.

Cuando hablan de una mayor autonomía en la gestión de las carreras relacionan con la primera reforma de la implementación de facultades nacionales (2004), donde el decano estaba físicamente en alguna de las sedes (Quito, Guayaquil o Cuenca) y la coordinación, resoluciones de diferentes temas de las carreras se tornaban más lentos, porque en los consejos de facultad se analizaban situaciones de cada carrera y las reuniones se prolongaban demasiado. A partir de la segunda reforma (2008) consideran que "hay un cambio muy interesante en el sentido de que las carreras tienen más 'personería', tienen más autonomía" (P3-E11).

Muchos temas parecen tener más relación con la gestión administrativa, sin embargo, opinan que son elementos que no están separados de la gestión académica, por ejemplo: trámites de documentación, resolución de problemas disciplinarios y académicos de docentes y estudiantes, que repercuten especialmente en la docencia.

> Existe una mayor dinamización de las propias carreras para resolver problemas. Con la presencia del decano se generaba a veces la figura tan burocrática de que todo proceso tenía que pasar por el pensamiento y decisión de una persona, lo cual hacía que los procesos sean muy tardíos como respuesta a docentes y estudiantes. (P6-E4)

Mayor agilidad y flexibilidad en la gestión académica y disminuir signos de "burocracia" es un aspecto que se señala precisamente entre las razones que motivó la reforma. Actualmente, la estructura académica de la UPS ha posibilitado que toda la gestión administrativa de estudiantes y profesores, pase directamente por la dirección de carrera y su consejo. "El consejo de carrera asumió esa toma de decisiones que antes asumía el decano. Porque antes el consejo de carrera lo que hacía es trasladar al

decano para que resuelva" (P2-E10), por ejemplo: la aprobación de tercera matrícula en casos extraordinarios.

En cuanto a las decisiones asumidas en las carreras, aclaran que estas nunca van más allá de lo que está estipulado en los estatutos o lo que les permite el reglamento. Por ejemplo, el director de carrera no puede cambiar mallas o contenidos curriculares, ya que cada carrera no puede inventar algo nuevo sin la consulta a las coordinaciones académicas de las sedes y sin la aprobación de los organismos nacionales de la UPS, especialmente del Consejo Académico. Por tanto, esa agilidad se da especialmente en procesos administrativos específicos.

La autonomía y agilidad en la gestión académica está relacionada con el liderazgo y protagonismo de los directores de carrera: "El cambio significativo es que se trasladó todo el poder a los directores de carrera, con decisiones independientes y con relación directa en cada sede. Toma el protagonismo el director de carrera en la gestión académica" (P12-GDC).

Desde la perspectiva de algunos directivos, dar más protagonismo y liderazgo a los directores de las carreras sugiere que, en la práctica, lo que la UPS vivió fue un proceso de reestructuración en donde la gestión académica no está centrada ni animada por las direcciones de área, sino concretamente en las carreras. "En lo administrativo hay una gran ventaja con mucha agilidad y se solucionan los temas en el lugar […]. Pero el cambio fue pasar de una estructura de facultades a una estructura de carreras" (P13-GDG). Esta afirmación tiene sentido con la realidad descrita donde las áreas del conocimiento no tenían clara su finalidad ni determinadas sus funciones. Si las áreas estaban llamadas a "pensar la universidad", plantear propuestas de innovación y otras exigencias, en la práctica existe un amplio consenso de que son las carreras las que han llevado adelante la gestión académica.

Analizando los resultados y las fases de la estructura académica de la UPS en sus primeros 21 años, en la primera fase, el eje de la gestión académica estaba en las facultades en cada una de las sedes. En la segunda

fase se vuelven ejes de gestión académica las facultades a nivel nacional. En la tercera fase, desaparecen las facultades y las carreras se convierten en eje de la gestión académica, mas no las áreas del conocimiento. Así, la eliminación de las facultades favorece la autonomía de las carreras y el liderazgo de los directores de carrera en la toma de decisiones al interior de ellas y en cada sede, dando mayor agilidad a la gestión administrativa y académica. Es importante señalar que en esto coinciden también quienes están al frente de las direcciones de área.

La eliminación de las facultades ha generado desarticulación en las carreras

Uno de los elementos que se considera como negativo es que, al no existir facultades, los directores de carrera han priorizado la resolución de temas administrativos de las carreras, relegando a un segundo plano el análisis académico.

> Descuidan la parte académica. Eso ha sido para mi forma de ver lo más preocupante porque desde hace mucho tiempo se tienen carreras que no hacen propuestas académicas, simposios; un director simplemente no tiene tiempo para pensar en eso. Hace tiempo que las carreras no hacen vínculos, por ejemplo, internacionales, para redes, convenios y todo lo demás porque no tienen tiempo, están concentrados en resolver cientos de trámites estudiantiles, docentes y otras tareas más. (P10-E8)

Algunos directivos con cargos nacionales coinciden con esta opinión de que han priorizado lo administrativo sobre lo académico. Expresan que existe una sobrecarga de trabajo para los directores de carrera, porque tienen responsabilidades que antes cumplían los decanos.

Otro aspecto negativo, en comparación con las facultades a nivel nacional hasta 2008, es que en la actualidad las carreras se han vuelto núcleos muy cerrados, están poco relacionadas con las carreras afines en las otras sedes, ya que "con muchos directores de carrera no hay una cohesión, no cooperan, están en el escritorio" (P10-E8), situación que preocupa porque existe desconocimiento acerca de lo que pasa en las

otras sedes y no cuentan con criterios y políticas comunes para la toma de decisiones, afectando la visión nacional de la UPS en lo administrativo y académico, porque "al pasar al proceso de las áreas se volvió a diversificar la unicidad de criterios que se había logrado superar en cierta manera a nivel de sedes" (P4-E2). Esta preocupación la comparten los directivos con cargos nacionales ya que la diversidad de criterios para decidir sobre un mismo tema a nivel de carreras puede debilitar la visión y la identidad del carácter nacional de la UPS, por el que se ha velado en los últimos años.

Las carreras necesitan un ente administrativo

La preocupación por la falta de relación entre las carreras plantea la necesidad de un ente administrativo para la coordinación de las mismas. Frente al peligro de su dispersión administrativa y académica, afirman que los estatutos y reglamentos son los que aseguran la institucionalidad universitaria en ellas y, aunque reconocen que "el vicerrectorado docente estabilizó la toma de decisiones, y eso tiene otro valor; frente a la dispersión con la eliminación de los decanatos el vicerrector académico llena los vacíos y da un poco de coherencia [a las carreras]" (P15-GDQ), sin embargo, algunos de los directivos nacionales insisten en un ente administrativo de mayor referencia, pues:

> En el ámbito operativo y de la docencia, lamentablemente los consejos de carrera ya no tienen un organismo que los unifique a nivel nacional como antes existían los consejos directivos académicos de facultad, por tanto, una misma decisión institucional para un caso de un estudiante en Cuenca, puede ser tratado de manera diferente en Quito o Guayaquil ya que los Consejos no tienen ningún vínculo de comunicación, no hay un ente que los pueda agrupar como la figura de decano. (P6-E4)

En la práctica, los directores de área no son un referente nacional para dar unidad a procesos de gestión académica, como funcionaba en la estructura de facultades. Este planteamiento es reconocido por los mismos directores de área y los directivos con responsabilidades nacionales y directas en el gobierno universitario: "Yo creo que las áreas del conoci-

miento no llegan a ser una estructura administrativa y de todos modos el conjunto de carreras, de áreas afines, requieren una estructura" (P2-E10).

En la opinión de los directores de área, se debe mejorar un trabajo vinculado entre áreas y carreras, coordinaciones académicas de sede y vicerrectorados.

> Siendo autocríticos creo que nos falta ese vínculo áreas-carreras, porque al final yo me vinculo más con las carreras afines y lo mismo hacen los otros directores, pero no sucede que todos los directores de área estemos vinculados a todas las carreras. (P9-E7)

No han emergido propuestas concretas sobre cómo debería conformarse ese ente administrativo para asegurar una mayor articulación de las carreras a nivel nacional. Además, hay quienes proponen que incluso las tres funciones de la universidad están desarticuladas al interior de cada carrera: "No se refleja aún ese vínculo con la cátedra [docencia], todavía están aisladas dentro de las carreras las funciones universitarias, la docencia, la investigación, la vinculación" (P2-E10).

Cambios relacionados con la docencia

La racionalización del personal docente

Un elemento positivo directamente relacionado con la implementación de las áreas del conocimiento que emerge con importancia en la opinión de los directivos nacionales (en nueve de las once entrevistas personales), es la racionalización del personal docente. Sin embargo, en los grupos de discusión es un tema que emerge únicamente en el grupo de Quito, en unas cinco ocasiones.

> La posibilidad de haber dado una mirada a las competencias de los docentes, a los perfiles reales de los docentes, el haber hecho un análisis y de empezar a promover el cambio de materias en función de sus experticias […]. Este ha sido un cambio relevante y que lo estamos viviendo en las sedes. (P2-E10)

Este cambio en la gestión académica se refiere a los distributivos (asignación de materias a los docentes) y la necesidad de optimizar a los profesores según sus competencias o perfiles profesionales, de modo que estén ubicados con las áreas y asignaturas que son afines a su profesión y formación.

> [Las áreas] trabajaron en la racionalización del talento docente, y posiblemente eso permitió buscar qué docentes iban a capacitarse; ayudó a responder al tipo de relación y cantidad de tiempo del docente a tiempo completo y parcial. Ese trabajo de los directores de las áreas fue clave. (P7-E5)

Se reconoce que los directores de las áreas en el tema que más han trabajado y tiene repercusiones positivas en la gestión académica, es la racionalización docente, con la revisión de los perfiles de los docentes, títulos académicos y capacidades para asignación de asignaturas que consideran es justo para los intereses de la academia y de los estudiantes. También se reconoce que este proceso ha sido motivado y acelerado por las exigencias externas a la organización universitaria, es decir, coincidieron las exigencias de los organismos del estado y los objetivos institucionales.

Antes de este proceso, aspectos de contratación y asignación de clases a los docentes quedaba a discrecionalidad de cada director de carrera, provocando que en ocasiones se llegase a contratar profesores con posgrados no afines a las asignaturas en las que iban a trabajar. Con la racionalización, los directores de las áreas se han vuelto "vigilantes para que, quien tiene un perfil de administrador no se convierta en literato" (P3-E11) y eso es positivo para la misión institucional en respuesta a los estudiantes.

Existe un cierto consenso de que las áreas han contribuido de manera implícita al desarrollo académico de las carreras, porque al encargarse de la racionalización del talento docente, en la práctica, se van conformando los claustros por áreas del conocimiento, tal como se había pensado al momento de reorganizar la estructura académica de la UPS. Hay convicción de que este proceso está influyendo directamente en el desarrollo académico de las carreras especialmente en los últimos tres años.

Finalmente, existe la percepción que este proceso también ha estado condicionado por las exigencias externas de la LOES, del CEAACES y la evaluación con fines de acreditación, sin embargo, el hecho de que los docentes no puedan dar más de tres materias distintas, dicten clases en dos o tres carreras, ayuda a ir posicionando la idea que los docentes son de la universidad, predispone a los docentes a la colaboración académica y al ejercicio de la docencia e investigación con una visión más institucional.

La formación del personal docente

La formación del personal docente aparece en unas veintiséis ocasiones. Entre quienes están en el gobierno universitario y directores de las áreas existe un alto acuerdo de que la formación docente en los últimos años está relacionada con las áreas del conocimiento. Esto es señalado también por los directores de carrera (aunque con menor frecuencia) en Guayaquil y Cuenca: "Considero que a nivel de personas, resalta el hecho de que se han llevado a cabo procesos de formación para doctorados, eso han liderado los directores de área" (P13-GDG), aunque está ausente en los directores de carrera de Quito.

El fortalecimiento de la docencia está relacionado, primero, con el proceso de racionalización docente, segundo, con la formación de docentes en cuarto nivel, tercero, con las exigencias establecidas desde el Estado. Todo este proceso de racionalización y formación tendría a mediano y largo plazo incidencia en el mejoramiento de la enseñanza, aunque este aspecto aún no ha sido evaluado en la universidad.

> Se ha fortalecido la docencia, porque nos ha permitido orientar en las carreras, por ejemplo, la contratación de profesores que estén en concordancia con las asignaturas que desarrollan, y de hecho ha mejorado la calidad, porque es verdad el profesor que tiene una formación que conoce más de un área, tiene que estar dando la asignatura acorde con su línea de conocimiento. (P11-E9)

La opinión preponderante es que la nueva estructura ha potenciado la formación de un porcentaje significativo de docentes, situación

que no hubiese sido posible con la estructura de facultades. La dinámica formativa de los docentes, los estudios de cuarto nivel que consideran han resultado "masivos" en los últimos años, tiene resultados halagadores que no es fácil encontrar en otras universidades.

> Ha sido una dinámica interesante o un cambio porque ha habido, al menos desde mi punto de vista, un mundo de estudios de docentes, realmente es reconocido que se haya hecho una inversión muy alta. Otro cambio, obviamente el de una dinámica de las áreas que al ser simplemente más libres, las propuestas han calado de forma inmediata. (P10-E8)

Los directores de área han sido actores principales en la definición de propuestas de formación y los ámbitos profesionales de cuarto nivel en los que la universidad requiere fortalecer, buscando programas y convenios con universidades de diferentes países para este propósito. El trabajo de las áreas se ha centrado en:

> Elaborar propuestas de capacitación detectando las debilidades que hay en las diferentes carreras. En las áreas del conocimiento, se han ido haciendo propuestas para capacitar a la gente, eso es parte también del pedido de las nuevas reglas del juego, el cualificar a nuestro personal, que últimamente se ha visto fortalecido en un proceso bastante acelerado porque hasta el 2017 tenemos que cumplir con ciertos parámetros. (P1-E1)

Aunque al momento de la reestructuración de la UPS en el país no existía la exigencia de indicadores para las universidades de contar con un porcentaje mínimo de docentes con titulaciones de maestrías y doctorados, se reconoce que la UPS ya había elaborado un plan de formación docente para titulaciones en cuarto nivel. Más adelante, este plan se vuelve más exigente en el contexto de la nueva normativa, ya que la LOES establecía que los docentes debían contar al menos con título de máster: "Es ahí cuando se envían a 400 [docentes] a maestría y 70 u 80 a estudiar doctorados. A la larga está pasando lo que se pensó en 2009-2010" (P4-E2).

La LOES (2010) establece que para ser profesor universitario se debe tener una maestría. El reglamento de la LOES dicta que las universidades

deben contar con un porcentaje mínimo de docentes con PhD. El CEAACES, en el modelo de evaluación institucional, da un peso importante al porcentaje de docentes con doctorado. Sin embargo, esto no evalúa la docencia como tal. La UPS ha realizado grandes esfuerzos económicos en la formación y capacitación de los docentes, y en la contratación de docentes con los perfiles requeridos. Pero es más importante conocer cuál es la incidencia que tiene en academia, la docencia, la calidad pedagógica, didáctica, etc., convirtiéndose en un desafío de la universidad.

Existen otros procesos de formación que ha promovido la UPS y que están en función de mejorar la metodología docente. En esta propuesta seiscientos profesores han participado en el DIDUPS, con el que mejoraron las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje significativo de los estudiantes.

La centralidad del aprendizaje necesita ser potenciada

Aquí emerge una preocupación por el tema de la centralidad del estudiante y del aprendizaje, que debería retomarse con fuerza a nivel institucional. Este aspecto es señalado por algunos de los entrevistados y también por los grupos de discusión de Cuenca y Guayaquil. Respecto de la centralidad del estudiante y el aprendizaje algunos directivos indican como cambios relevantes dos aspectos: el esfuerzo que la UPS ha realizado a nivel institucional en el discurso para fomentar la educación centrada en el estudiante y que se ha desarrollado la experiencia de la medición de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes a través de evaluaciones a nivel intermedio (4º y 5º semestre) y de fin de carrera (último semestre). Sin embargo, en la práctica, la centralidad del estudiante y del aprendizaje no se da. Este tema parece estar muy posicionado a nivel de discurso, pero en la práctica continúa siendo un desafío.

> A nivel discursivo está ahí, yo creo que muy difícilmente uno encuentra en la Universidad, a nivel discursivo, que esté defendiendo solamente la enseñanza porque me parece que eso está superado, ahora hay una gran distancia entre el discurso que manejamos y lo que estamos haciendo en el aula; a pesar de que se da énfasis en el aprendizaje, las prácticas en

> buena medida siguen respondiendo al esquema tradicional, que no es un tema que se resuelva por las áreas y, además, tomará bastantes años para poder cambiar ese esquema de aprendizaje. (P1-E1)

Se debe tener en cuenta que en 2008 la UPS implementó el DIDUPS y realizó un proceso de capacitación a su planta docente orientado a la centralidad del estudiante y del aprendizaje. Pero en los últimos años ha habido un importante cambio de profesores, quienes no han sido capacitados en este tema, en los temas de identidad salesiana y otros que se hacen necesarios para asegurar la calidad de la enseñanza. Este es uno de los desafíos que se plantean para la UPS en los próximos años, caso contrario, desde la perspectiva de los actores, solo se estaría respondiendo a los requerimientos de los organismos de educación superior en el país, dejando a un segundo plano los objetivos institucionales. Por lo tanto, se hace necesario:

> Cambiar la concepción de educación, porque lo que se hace lamentablemente es instrucción, se transmite un bagaje de contenidos y no se ha dado el paso a lo que es verdaderamente la formación, lo que es formar a la persona […]. El desafío es hacer entrar estas dimensiones en la academia y en la trasformación del currículo; entonces será un aprendizaje más dinámico, más participativo, más cooperativo, donde el resultado de uno sea el resultado de un grupo y donde todos van aprendiendo, apoyándose mutuamente, rompiendo esquemas y temores, pero aquí es cuestión de inventar un sistema y formas. (P8-E6)

Existe la percepción un tanto generalizada que la reflexión pedagógica-académica ha quedado descuidada porque las presiones desde los organismos del Estado han colocado a todas las universidades en procesos tan complejos de evaluación y acreditación institucionales con una serie de evidencias, que ha obligado a priorizar las cosas. Se admite que, en el modelo pedagógico de la UPS definido en 2014, está clara la centralidad del estudiante y del aprendizaje, pero en el aula sigue siendo algo pendiente, lo que da cuenta que la formación de los docentes no necesariamente mejora la calidad de la docencia y de la enseñanza. Se mejoran los perfiles profesionales, la capacidad investigativa y el patrimonio de conocimientos, pero eso no se refleja en la enseñanza necesariamente.

> Uno de los retos es el cambio de gestión del aprendizaje desde el docente hacia el estudiante, que si bien se plantea en el modelo, eso no aterriza en el aula, eso da fe de una investigación donde el trabajo directo de las aulas, no ha cambiado la práctica docente donde es eminentemente expositiva, directiva, no genera procesos de reflexión en los estudiantes y el estudiante es receptivo, y eso debe ser uno de los grandes retos porque si se quiere manejar las propuestas, implica un cambio total en la concepción del aprendizaje del estudiante, no se puede pensar en que el profesor utilizará una o varias horas de clase para que el estudiante pueda aprender, ahora se habla de otros espacios de aprendizaje, autónomo, colaborativo, etc. (P12-GDC)

Finalmente, aunque de forma más dispersa, plantean la necesidad de trabajar con nuevas estrategias para elevar la calidad académica. Se dice que es necesario revisar y rediseñar las mallas curriculares de las carreras, proceso que se realiza basándose en los lineamientos del CES y del Consejo Académico de la universidad, del cual son miembros los directores de área y donde se debe reflexionar este asunto.

Cambios relacionados con la investigación

La universidad ha mejorado en la investigación

En este aspecto, la opinión generalizada es que la UPS en los últimos años ha avanzado mucho, posiblemente por varios factores. "La universidad ha llegado a un momento interesante de investigar, de producir, también porque hay mucha gente formándose como investigadores, creo que son varias cosas conjuntas: las áreas, la coyuntura, los que están haciendo sus doctorados están investigando" (P9-E7). "Esta función se ha fortalecido por las personas involucradas en procesos de investigación que parten de la formación de maestrías y doctorados. Es una consecuencia también de las circunstancias, de las exigencias del Gobierno" (P4-E2).

La situación política del país en educación superior, los procesos de formación a nivel de doctorado, de magíster y la voluntad política de las autoridades para invertir en equipamientos de laboratorios, más la

creación de políticas de concursos para asignación de fondos de proyectos de investigación, han sumado para el fortalecimiento investigativo.

Un dato que emerge como signo de cambio y que llama la atención es la generación espontánea de los grupos de investigación donde no se ha definido previamente estructuras, criterios o políticas y, sin embargo, avanza. "Está funcionando la experiencia con los grupos de investigación. Es interesante porque nadie ha pedido coordinar el grupo, ni ha pedido horas para coordinar, ni ha pedido nada. Yo, personalmente, no sé a qué modelo se apegue, pero funciona" (P4-E2).

Algunos directivos expresan que antes era difícil conformar los grupos o centros de investigación. Actualmente, lo novedoso es que los docentes han conformado grupos por afinidad personal, de conocimientos, de intereses profesionales y definen las líneas de investigación en las que se sienten a gusto. "Ha tenido una repercusión muy positiva porque ha motivado el integrarse profesionales de diversas áreas alrededor de un tema de investigación, yo creo que ahí hay uno de los elementos más representativos que la universidad puede mostrar con efecto de realce" (P 5: E3.docx - 5:74 - 88:88).

Estos grupos y centros de investigación involucran muchas personas con diferente formación, docentes, estudiantes, investigadores. Centran lo mejor de sí, de su conocimiento y capacidad para sumarse a proyectos de investigación. Esto hace que la gestión sea más fluida, ágil y cercana a la realidad para resolver problemas. Algunos consideran que, al no existir una estructura para los grupos de investigación, todo se vuelve más flexible y menos burocrático; sin embargo, dado que los grupos de investigación han ido creciendo en número, ya ven necesario una instancia que articule estos procesos. En efecto, a partir del año 2015 se creó el vicerrectorado de investigación en la universidad.

Existe consenso de que ahora se hace investigación que antes no se hacía. Antes de la nueva estructura se ejecutaban proyectos aislados de algunos docentes, pero que no se conocían. También reconocen que los

docentes cuentan con mejor infraestructura académica y de laboratorios, y que las condiciones han mejorado gracias a la visión estratégica del rector.

> En la investigación se ha hecho igualmente por la visión del rector, esfuerzos increíbles por desarrollar, se han invertido millones de dólares (superan los siete millones) para implementar infraestructura, para sostener laboratorios de prestación a la docencia y a la investigación. (P6-E4)

Otro signo de que la universidad ha crecido en la función investigadora es el tema de las publicaciones, ya que "las revistas indexadas ha sido un factor positivo porque ha hecho que los docentes publiquen" (P2-E10), "agilitando el proceso de publicaciones que antes era un tanto tedioso y que de alguna manera se ha viabilizado, ha habido protagonismos más rápidos" (P5-E3). Admiten, sin embargo, que es un tema que está comenzando y que es importante generar una cultura de investigación y de publicaciones, ya que, en ocasiones, los artículos de las revistas de la UPS son más de docentes de otras instituciones. Aunque tampoco es saludable que los docentes publiquen solo y únicamente en las revistas propias de la institución, pues, se genera un empobrecimiento académico porque degenera en lo que se conoce como la endogamia académica.

La opinión generalizada es que la mejora en el tema de la investigación no está relacionada con las direcciones de áreas, sino con otros factores.

> Creo que eso ha venido desde una política del Consejo Superior por iniciativa y apoyo del rector para empujar a la gente para que se pusiera a investigar; obviamente las áreas participaron ahí, pero no creo que fueron las que marcaron de manera significativa el camino a seguir. Creo que vinieron desde otros requerimientos. (P1-E1)

Los directores de las áreas del conocimiento son conscientes de que en este ámbito no han tenido mucha injerencia, excepto en casos en donde ellos están involucrados en alguno de los grupos de investigación. "En investigación todavía las áreas del conocimiento no han intervenido mucho porque tenemos centros de investigación aislados de las áreas.

Por otra parte, ya estaban algunos centros de investigación cuando comenzamos con las áreas" (P2-E10). Las condiciones que han contribuido a fortalecer la investigación se asocian a la iniciativa e intereses de los docentes y de las carreras, las políticas de la UPS para este tema, las convocatorias por fondos concursables para la investigación, impulsados desde el rectorado, etc.

Los grupos de investigación no están retroalimentando la docencia

El desarrollo de la investigación en los últimos años en la UPS es un cambio importante, aunque existe preocupación porque los grupos de investigación no están retroalimentando la docencia. El tema no ha sido muy recurrente en las entrevistas, pero quienes señalan esta preocupación afirman que, "hay más producción científica, pero no todo está vinculado a la cátedra" [docencia] (P2-E10). En la opinión de los directores de carrera, los investigadores perteneciendo a alguna de las carreras, todavía están aislados de las mismas, porque están comprometidos en temas de interés personal, pero no necesariamente relacionados con las asignaturas que estos llevan en la universidad. "El tema va más allá. Las líneas de investigación que interesan y los proyectos en lo personal, puede haber un interés de formar un grupo, pero también es bueno preguntarse, y ¿cuándo eso retroalimenta la cátedra?" (P15-GDQ).

Quienes están al frente de las direcciones de las carreras y en los niveles del gobierno universitario, aspiran que el desarrollo de proyectos de investigación y quienes están en grupos de investigación, puedan retroalimentar al menos en las asignaturas de las cuales ellos son responsables en las diferentes carreras. La preocupación es que los grupos y la investigación que se hace, aún sigue aislada de la docencia lo cual califican a los grupos como "satélites", es decir, fuera de las carreras.

Los grupos de investigación necesitan una instancia de coordinación

La configuración libre de grupos de investigación se valora positivamente, sin embargo, considerando el auge de los grupos y la organización

multisedes de la UPS, aparece como necesario contar con una instancia que articule o defina los procesos nacionales para la investigación: "Se requiere una instancia de coordinación que permita saber que hacen, porque las carreras firman convenios, los grupos de investigación no; las carreras generan proyectos de investigación vinculados a redes" (P15-GDQ).

Expresan que hace falta un órgano para posgrados e investigación, dado que el vicerrector docente ya tiene suficiente trabajo con el tema de las carreras. Este órgano permitiría una mejor articulación, comunicación y colaboración entre los grupos de investigación conformados en las diferentes sedes, evitando que, por desconocimiento, dos o más grupos en las diferentes sedes puedan estar investigando acerca de un mismo tema.

Es importante señalar que poco tiempo después de recoger esta información, en la UPS se creó un vicerrectorado de investigación (2015), que es el organismo que articula todas las políticas, líneas y proyectos de investigación. A más de un organismo que coordina mejor los grupos de investigación, según la comunidad universitaria, es importante que se apoye no solo económicamente, sino con mayor tiempo a los docentes que están involucrados en el desarrollo de proyectos investigativos.

Cambios relacionados con la vinculación con la sociedad

La vinculación con la sociedad es una fortaleza en la Universidad

Del mismo modo que se considera que la docencia y la investigación se han fortalecido en ámbitos específicos, así también se considera que la vinculación con la sociedad se ha fortalecido en estos últimos años, pero en este caso las direcciones de área no están vinculadas con esta función. Según los testimonios: "En este ámbito se ha crecido por las carreras, aquí la participación de áreas es cero (P13-GDG), "En temas de vinculación hay representantes de vinculación en las carreras. Los proyectos tienen un responsable y se asumen desde la carrera, pero esa conexión no sé si se está haciendo a nivel nacional" (P2-E10).

La vinculación es llevada directamente desde las carreras y estas cuentan con un responsable para el desarrollo de la función, pero la principal preocupación es que no existe una instancia a nivel nacional que la articule. Existe consenso en cuanto a que el tema es llevado por iniciativa de las carreras y no de las áreas y sus mismos directores son conscientes: "Es el sector donde menos trabajamos las áreas, no está en nuestras funciones, hay una unidad que trabaja en la universidad directamente con las carreras" (P11-E9).

La UPS cuenta con una secretaría técnica de vinculación con la sociedad en el rectorado, una unidad de vinculación con la sociedad, direcciones técnicas de vinculación con la sociedad en cada sede y un docente responsable en cada carrera; sin embargo, la función de estas instancias parece estar limitada únicamente a cuidar la unificación de ciertos formatos como evidencias o indicadores en futuros procesos de evaluación por parte de los organismos que regulan la educación superior, debido a que en cada carrera es en donde se manejan las iniciativas y proyectos de vinculación.

> En este asunto cada carrera da iniciativas. En cuanto a proyectos en la dirección técnica solo se revisa que se cumplan los formatos en cuanto a convenios que se realiza la gestión con empresas. En la vinculación las dificultades [se da] en cuanto a formatos unificados, cada carrera maneja un formato, pero existe la intencionalidad de unificar. En lo global cada carrera maneja su proyecto y vinculación. Quizá a nivel nacional solamente se compila. (P12-GDC)

Dado que la vinculación está adscrita a proyectos de desarrollo o apoyo social, se considera que "la vinculación con la colectividad siempre ha sido un fuerte de los salesianos" (P10-E8), sin embargo, se plantea una interrogante: "Hay más vinculación, pero ¿eso está vinculado a la cátedra?" (P2-E10). En opinión de los directores de carrera, en el contexto nacional, la UPS es la universidad que mayor cantidad de proyectos de vinculación tiene y lo relacionan también con el reconocimiento social de

la presencia salesiana en el país, lo cual es un valor institucional necesario de sostenerlo frente la sociedad.

La vinculación no está articulada con las otras funciones universitarias

Se afirma que la vinculación con la sociedad tampoco se encuentra articulada con las funciones de la docencia y la investigación:

> Los proyectos de vinculación no tienen ninguna armonía entre la docencia e investigación, sino que responde en este momento a procesos en la cual los estándares de la calidad han indicado que todas las unidades académicas para llamarse como tales deben tener al menos un proyecto en cada carrera. Entonces lo que están haciendo es generando proyectos de vinculación en cada unidad y lo generan al margen de sus propios espacios de investigación y al margen de posgrados. (P6-E4)

La preocupación a nivel universitario acerca de que las tres funciones continúan desarticuladas entre sí, aparece especialmente en los grupos de discusión de Guayaquil y Cuenca, y también en algunos directivos con responsabilidad nacional.

> Tengo una preocupación: hay procesos de desarrollo de investigación, no teniendo mucha dependencia, desarticulados […]. Ahora con un vicerrectorado de investigación permite segmentar las funciones de la universidad, ahora habrá responsables de docencia, investigación y vinculación; todo esto se da cuando la ley obliga a integrar las funciones desde la cátedra. No sé si a lo mejor cada uno de ellos exija y se dupliquen los esfuerzos desde cada área. (P12-GDC)

De igual modo existe la inquietud de que no hay una instancia a nivel nacional que ayude a articular los proyectos de vinculación al interior de la universidad, más bien, y acerca de los dos vicerrectorados —docencia e investigación— persiste la duda sobre cómo se van a articular las tres funciones a nivel universitario, de modo que no se dupliquen esfuerzos.

Elementos necesarios para mejorar la gestión académica

En este último apartado se analiza, desde las opiniones de los académicos, cuáles son los elementos importantes que sugieren para mejorar la gestión académica en la UPS y que, básicamente, se refieren a la necesidad de una estructura académica estable, un proyecto a largo plazo, un plan de formación para docentes y directivos, y la comunicación institucional.

Una estructura académica definida y estable

En este aspecto, una de las primeras sugerencias es generar *una estructura de facultades donde coexistan las áreas del conocimiento*. Frente a la falta de claridad de la estructura académica en la UPS, con la eliminación de las facultades e implementación de las áreas, existe un consenso muy generalizado de la mayoría de directivos que la universidad necesita una estructura académica definida y estable. Lo urgente para mejorar en la gestión académica es analizar y definir una estructura clara a nivel nacional, pues en la UPS no se ha reflexionado sobre cuál es el modelo de gestión universitaria.

> Hay un debate que no se ha realizado en la universidad y es sobre el modelo de gestión universitaria, ¿cuál es nuestro modelo de gestión universitaria?, ¿es el napoleónico?, ¿el de Humboldt?, ¿modelo de desarrollo?, ¿es un híbrido? No se ha explicitado. En la práctica pudiera ser que responde más al esquema napoleónico, pero no está disentido porque de eso depende mucho el tema de lo local y nacional; definido este marco de acción-modelo de gestión, se va afinando, porque a partir de este modelo se busca lo necesario; áreas o facultades. (P1-E1)

La tendencia es regresar a una estructura por facultades, tal como funcionan todas las instituciones universitarias del Ecuador y como estaba organizada la misma UPS. Sin embargo, se valora el papel que pueden desempeñar las áreas del conocimiento en la innovación de la academia y de las funciones universitarias. La propuesta es que pueden coexistir plenamente facultades y áreas del conocimiento, ya que ambas no son excluyentes: "Son elementos coexistentes y no necesariamente sustituibles

unos con otras, más aún cuando las figuras de las cuales están relacionadas [la una] en gestión administrativa y otra en gestión de carácter académico del conocimiento" (P6-E4).

Pensar que la facultad y las áreas del conocimiento se excluyen mutuamente es un aspecto que no estuvo muy bien comprendido en la universidad al momento de la reestructuración académica. Después de estos seis años, los objetivos de cada una de estas estructuras parecen tener más claridad. Las facultades están más enfocadas en los temas administrativos y las áreas a la gestión del conocimiento.

> La propuesta inicial nuestra fue que coexistan, porque se necesita un ente regulador administrativo de las carreras y por eso en la forma clásica de hacer universidad existen las facultades para tener una cohesión, para que una carrera no interprete por ejemplo un reglamento de una forma y la misma interpretación la haga otra carrera, para eso servían los decanatos y para eso sirven las universidades que tienen una estructura de facultades. (P10-E8)

Dado que la implementación de las áreas del conocimiento no llegó a consolidarse, proponen la coexistencia de facultades y áreas, para dar un paso más en la configuración de los claustros y departamentos.

> Debemos dar un paso más y organizar la universidad en departamentos para mayor facilidad de los procesos de investigación y académicos, esto nos permitirá llegar de mejor manera a los claustros. A mí me parece que sí hay que hacer una reforma, incluso creo que podemos tener áreas y facultades. (P11-E9)

En ningún momento emerge un criterio adverso a la existencia de las áreas, pero la tendencia en la opinión es que el tema de facultades debe retomarse en función de necesidades internas y externas a la universidad. A nivel interno, ayudaría a coordinar y articular mejor las carreras a nivel nacional, para resolver temas afines, y cuidar la unidad en aplicación de políticas, procesos e identidad salesiana de la universidad. A nivel externo, la carencia de facultades "ha limitado el diálogo con terceros", con

otras universidades, para la conformación de redes académicas, y en la participación de encuentros interfacultades.

> La carencia de las facultades sí es un tanto difícil o limita el diálogo con terceros, con otras universidades, o sea, resulta difícil cuando son las redes, cuando se dan encuentros interfacultades: ¿qué mismo eres?, y eso ¿qué es?, y ¿en dónde está la facultad? (P3-E11)

Este planteamiento lo hacen directivos con responsabilidades nacionales, directores de carreras y otras personas cuyas responsabilidades se sitúan a nivel de direcciones de centros de investigación y de vinculación. Otro argumento es que no existe un modelo alternativo al de las facultades, al menos en el contexto ecuatoriano, todas las universidades tienen facultades y sostienen que la unidad académica que permanece en el tiempo son las facultades. "Las carreras, no son instituciones permanentes, sino circunstanciales, mientras se entregan los títulos. Son móviles. Lo que es fuerte, lo que permanece, es la facultad" (P11-E9). Se alega, además, que la "figura que articule la investigación, la docencia y la vinculación, puede ser la facultad, pero también […] no se debe perder lo que hemos avanzado como áreas del conocimiento" (P11-E9). De allí surge también el planteamiento de fortalecer lo que se ha comenzado con las áreas, para asegurar y dar mayor calidad a la gestión académica en la universidad.

Ahora bien, aunque ya se explicó que las áreas no se estructuraron, se propone *la necesidad de fortalecer las áreas del conocimiento*, pues consideran que el camino iniciado "no puede dar marcha atrás". Existe plena convicción de fortalecer las áreas y conformar los claustros docentes con los profesores que terminan sus procesos de formación, como camino idóneo para asegurar la innovación académica, determinando el papel de las áreas, sus funciones, mayor autoridad de los directores de áreas, especialmente en los procesos de racionalización docente, para asegurar transversalidad y la articulación de las funciones universitarias.

> Transcurridos algunos años de este cambio se puede evidenciar que posee más ventajas que desventajas el mantener un criterio de organización universitaria por áreas del conocimiento, según clasificación CINE y

> el sistema de educación superior lo recogen y lo vienen a estandarizar. Esa es la tendencia y actualmente con mayor razón porque la sociedad demanda a la universidad ser más flexible, menos complicada, menos burocrática. (P5-E3)

El SES está apostando por las orientaciones y propuestas del trabajo académico por áreas del conocimiento que se emiten desde el CINE, contribuyendo a la movilidad universitaria de docentes y estudiantes. Sin embargo, aunque existan las decisiones internas a nivel de UPS y se den las condiciones desde el contexto externo, también hay la certeza de que el cambio realizado, solo se da por convicción y no por imposición.

> Todo ha cambiado y la universidad no puede seguir con una estructura que respondió tiempo atrás. Lo que se quiere es apenas un acercamiento y debemos ser más agresivos en ese tema, pero claro, esos cambios no se dan por la imposición sino por convicción de una gran mayoría de actores universitarios. Es necesario asumir actores con mentalidad nueva para hacer una universidad que responda precisamente a ese interés de trabajar en beneficio del desarrollo del conocimiento y que redunde positivamente en el desarrollo social. (P5-E3)

También los directores de carrera sostienen la necesidad de fortalecer las áreas del conocimiento y afirman que hay que dar pasos firmes para llegar a ese objetivo de dinamizar las áreas, dotándolas de una mayor estructura.

> Si tengo claro que las direcciones de las áreas del conocimiento son una persona, lo cual dificulta el trabajo que se quiere hacer, si queremos que tengan una mayor incidencia a nivel nacional es necesario dotarle de más estructura, posiblemente coordinadores de área en cada sede y de capacidades para articular las diferentes funciones de la universidad. (P11-E9)

Durante estos años, cada vez se ha ido clarificando que los directores de área tienen que vigilar la transdisciplinariedad, la transversalidad y una serie de actividades académicas, pero a nivel institucional, aún persiste esa falta de claridad en la estructura universitaria administrativa y académica para sostener esta propuesta; de ahí el planteamiento de fortalecer las áreas, clarificar normativas, políticas y procesos. Además, en este momento

existe una ventaja y es que la misma LOES exige el fortalecimiento de las áreas establecidas por el CINE.

En tercer lugar, se propone *una mejor articulación de los organismos de gestión académica*: "Ahora se tiene un Consejo Académico sin investigación y no se puede ver un organismo académico sin las principales funciones como investigación, vinculación y gestión" (P4-E2). No parece que este sea un tema fácil de solucionar *a priori* en la estructura institucional, pero la convicción de que hace falta una instancia intermedia que busque la relación entre las áreas, carreras, coordinación académica y los vicerrectorados, es recurrente. La inquietud de la articulación de las funciones universitarias considerando una mayor dinamización de la gestión académica fue uno de los motivos que llevó a reestructurar la UPS es un desafío pendiente. Esto aún no se ha logrado.

Un proyecto a largo plazo

El primer elemento que se sugiere para garantizar la permanencia en el tiempo de la universidad, es *la necesidad de una evaluación para la proyección futura de la UPS*, al menos a diez años, considerando algunas variables como la capacidad de adaptarse a los nuevos escenarios sociales, ajustarse a las nuevas normativas que exige el Estado y evaluar algunas carreras (que en su tiempo nacieron para dar respuesta a ciertas coyunturas y demandas de capacitación en ciertas áreas). "Es importante la planificación estratégica, con una proyección de cinco o diez años; saber a dónde queremos llegar; evaluar la situación actual y planificar con los recursos que tenemos" (P7-E5), "desde el punto de vista salesiano está bien claro lo que ellos pretenden como universidad, pero me pregunto ¿toda la comunidad de la universidad salesiana tiene bien claro lo que queremos? Creo que no" (P1-E1).

La necesidad de generar amplios espacios de reflexión, en donde pueda participar un porcentaje significativo de los actores de la comunidad universitaria, con la finalidad de reconocer colectivamente las fortalezas

y debilidades universitarias, comprender hacia dónde se proyecta la universidad, definir en el nuevo contexto universitario qué carreras se deben ofertar, priorizando unos proyectos —porque no se puede pretender ser buenos en todo—… todo ello es algo que amerita una evaluación seria para responder con calidad y pertinencia.

> Definitivamente se debe repensar la universidad salesiana como origen. Se habla mucho desde un punto de vista general o académico-administrativo. El reto de la universidad es tener claro respecto de qué es la salesiana como universidad. Eso no se ha discutido. Se obtiene en el propósito de su creación, pero, no creo que se logró. Hay que revisar sobre cuáles son los objetivos fundamentales que propuso la comunidad salesiana al crear la universidad, de quien en este momento es el interés de cumplir los objetivos. (P15-GDQ)

Repensar la universidad, generar procesos evaluativos en función de proyectarla a largo plazo, no es una propuesta desde una posición pesimista, sino como desafío y confianza en el futuro, de búsqueda construcción permanente. Evaluar no solo para verificar los resultados conseguidos, sino como posibilidad de adelantarse a lo que la universidad debe ofrecer socialmente. La UPS cuenta con la "carta de navegación" o plan estratégico, planes operativos anuales, sin embargo, la sensación que tienen es que en los últimos años se ha limitado a alcanzar los indicadores o planes de mejoramiento en función de la acreditación planteada por el Estado. Se valora como cambio relevante la formación del profesorado, pero no se ha pensado en estrategias sobre cómo aprovechar todo el potencial de los docentes que "regresan" con formación de cuarto nivel para el ámbito académico y, especialmente, para la investigación. Y también esto está relacionado con el tema de un proyecto de universidad: "La universidad no se ha puesto a pensar por qué no se visualiza para el futuro. Por ejemplo, no nos hemos puesto a pensar: ¿Qué es lo que se hará con toda la gente que vuelve? ¿Que se convierta en investigador?" (P5-E3). Un proyecto a largo plazo asegura el camino en coherencia con la misión y visión de la universidad, asumiendo los desafíos externos que imponen el contexto social, la cultura, la política y la economía; pero también en sintonía con

los cambios internos propios de una institución dinámica y en crecimiento que le obligan a ser creativa.

Otro elemento que aparece en la búsqueda de un proyecto estratégico a largo plazo es *no perder de vista la opción por los pobres como identidad de la UPS*: "El reto no es adoptar las formas que han adoptado las universidades europeas […] sino, crear nuestra propia Universidad latinoamericana, más acorde a nuestro contexto, con nuestra visión de la sociedad y de la vida, con nuestra opción por los pobres" (P12-GDC).

Identifican como experiencia positiva e identitaria de la UPS las acciones concretas de atención preferencial a las clases populares, con proyectos académicos específicos para el mundo indígena, con carreras alternativas, proyectos pedagógicos que han sido exitosos y continúan siendo demandantes.

> Nosotros mismos cuando tenemos los alumnos del mundo quichua y vemos que tienen dificultades en las materias que son más de la lógica occidental, vemos que es así, pero sabemos que están ellos y debemos pensar que hay que darles las posibilidades de no desertar. (P9-E7)

La opción por los pobres como criterio de inspiración carismática de la UPS tiene relación directa no solo con los jóvenes procedentes de sectores populares o con políticas acerca de líneas de investigación y vinculación relacionadas con juventud, interculturalidad, mundo indígenas, la inclusión social y otros ámbitos, tiene que ver también con los aspectos económicos, que ante las nuevas exigencias estatales ha generado que se incrementen los costos de las matrículas, dificultado y restringiendo el ingreso de los sectores populares y medios a la educación superior.

> Tenemos que ajustarnos a los cánones y políticas que nos imponen los organismos del Estado, lo cual nos presiona un poco a perder nuestra identidad. Un claro ejemplo de esto lo podemos evidenciar en los parámetros que pone el Estado para acreditar a las universidades (investigación, formación, etc.), los mismos que incrementan los costos de la educación provocando que no podamos atender a los sectores más pobres de la sociedad. (P11-E9)

Existe cierto temor de que los condicionamientos externos lleven por inercia a la UPS a perder esa visión de una institución que se ha posicionado socialmente por sus políticas de atención preferencial a contextos geográficos y sociales populares. No es que se haya perdido de vista este aspecto, porque en la práctica las decisiones que se toman están en función de los jóvenes, pero hay un cierto recelo presente al respecto, una perspectiva que responde al crecimiento de la población estudiantil en los últimos años y que obliga al cambio permanente. Sin embargo, existe la claridad de que la responsabilidad social de la UPS está en la formación de los jóvenes, por ello, la universidad ha llevado a la práctica una iniciativa de la Sociedad Salesiana, abriendo una residencia universitaria intercultural para los jóvenes indígenas (quichuas, shuar, achuar, afrodescendientes) en el sur de Quito, quienes teniendo las capacidades personales no tienen las oportunidades económicas e institucionales para ingresar a la universidad.[2]

Un plan de formación para docentes y directivos

Como elemento para asegurar la calidad de la gestión académica, emerge *la formación permanente de los docentes*. Aunque la formación ha sido señalada como una repercusión positiva en estos años, la formación permanente es importante para asegurar el futuro de la universidad y su capacidad de respuesta. "A largo plazo, en la capacitación nosotros debemos ser los promotores para continuar liderando la formación, para mejorar la proyección de la Universidad a nivel nacional e internacional" (P13-GDG).

La formación permanente de los docentes es un proceso complejo que requiere tiempo, persistencia y continuidad, más aún cuando un buen porcentaje de los docentes es nuevo y las realidades sociales, junto con

2 Sobre este proyecto existen ya algunas publicaciones, las mismas que dan cuenta de la experiencia positiva de la residencia como propuesta y respuesta de la UPS para jóvenes indígenas que provienen de sectores geográficos y sociales con dificultades económicas. Hay que decir que todos ellos son becados.

las políticas estatales en la educación superior son cada vez más exigentes. "Eso es lo que se quiere cambiar a través de un plan de capacitación, un plan de formación. Y esperemos que tengamos también un plan de investigación" (P2-E10).

La formación está en relación con el proceso histórico de la institución universitaria en diálogo con la sociedad, porque:

> La universidad como institución nunca será un proceso terminado, tenemos que mirarlo como un proceso dinámico en permanente cambio, y transformación. Esto le permitirá responder a las nuevas realidades que van surgiendo, al desarrollo de la ciencia, de la comprensión del ser humano, de la vida, del mundo. (P13-GDG)

Llama la atención que el planteamiento de la formación permanente se refiere también a los religiosos salesianos, considerando que la promotora de la UPS es la Sociedad Salesiana.

El ámbito de la formación permanente se propone mejorar los perfiles docentes que incidan en la academia y la investigación, respondiendo a los procesos históricos que la sociedad y los entornos culturales plantean a la universidad. Sin embargo, no se ha de perder de vista que la UPS es una institución de naturaleza católica y, por tanto, no ha de descuidar la formación de los salesianos que están involucrados en ámbitos de docencia y de gestión, para generar condiciones de diálogo como expertos en los ámbitos científicos, culturales y eclesiales. Esta formación supone para la UPS un elemento carismático como valor que no puede perder de vista al interior de la organización. Y que los docentes sientan necesaria la presencia de religiosos salesianos en la academia es un signo positivo, pero al mismo tiempo desafiante.

Un segundo aspecto resaltado en este ítem es *la necesidad de capacitar cuadros de personas que puedan desempeñarse en cargos administrativos o de dirección*, para mejorar la gestión. Se trata no solo se una prioridad institucional, sino también un signo de mayor confianza en las generaciones jóvenes. Hay que "apoyar el relevo de las nuevas generacio-

nes, porque es otro de los riesgos, no se piensa en la capacitación para progresivamente sustituir mediante un relevo […] para mantener viva la universidad" (P5-E3).

> Creer más en los jóvenes, creer que en cada departamento tiene que estar el líder, y detrás de él dos o tres semillas, que a corto o mediano tiempo puedan ser quienes sustituyan las visiones de gestión. Hasta ahora no han hecho muchos relevos; las figuras de mejores éxitos son los jóvenes que van a cada departamento, llámese departamentos de investigación, ahí donde están los jóvenes tenemos una explosión de resultados. (P6-E4)

Para que estos procesos de capacitación se pongan en marcha, sugieren que se mejore la gestión del personal a través de la Secretaría Técnica de Gestión del Talento Humano. Una buena gestión no debe quedarse únicamente en los aspectos de la nómina. Es importante la capacitación de las personas que están en ámbitos administrativos y directamente en la gestión universitaria, pues, si bien esta es una responsabilidad de la institución, la capacitación debe ser direccionada desde instancias específicas para que las propuestas aterricen en acciones operativas.

Unos canales adecuados de comunicación

Tanto docentes como directivos señalan como una debilidad la comunicación institucional y sugieren *la definición de canales adecuados para la comunicación*. El esfuerzo de que la información llegue por todos los medios se da, pero esta no es interiorizada como se espera, no existe conocimiento oportuno acerca de lo que pasa en las sedes, ni la debida socialización de las decisiones. A criterio de los directores de carrera, la realidad comunicacional afecta al debilitamiento de la visión nacional de la universidad. No se dice que no exista comunicación institucional, sino que es deficiente.

> El problema de la universidad es la comunicación, los canales de comunicación no son los canales que permiten llegar a todas las personas; al ser una universidad con 23 carreras, con 3 sedes, cuyas carreras en ellas

> se multiplican a 41 y 1000 docentes, 650 administrativos, los procesos comunicacionales son sustanciales. (P6-E4)

La preocupación del tema comunicacional parece sentirse no tanto a nivel de los directivos con cargos nacionales y quienes están en los organismos de gobierno y de gestión académica, sino especialmente en las direcciones de las carreras y los docentes, ya que las "resoluciones muchas veces no se llegan a conocer; del Consejo Económico salen muchas disposiciones y muchos cambios, que muchas veces los directores no se llegan a enterar, peor todavía los profesores a esas instancias" (P10-E8). Los participantes en los grupos de discusión —especialmente de Cuenca y Quito— sostienen que el tema de la comunicación es clave y afirman que "no hay una comunicación adecuada entre el rectorado y las sedes" (P12-GDC).

> Hay una falta de comunicación generalizada entre sedes, direcciones de área y carreras, y entre las mismas carreras, lo que hace poco eficiente el aprovechamiento de los pocos talentos docentes. Sumado a eso que la sede Quito tiene tres campus y el manejo docente también se hace difícil. (P15-GDQ)

Mejorar la comunicación institucional supone cuidar los protocolos de comunicación efectiva y evitar la informalidad que se suscita en algunos casos, "por ejemplo: se considera que un correo electrónico es una respuesta institucional y se ha perdido el protocolo institucional de la gestión" (P6-E4). Por otra parte, diversificar los canales de comunicación para generar un mayor acercamiento entre las sedes, respetando los contextos y tomando decisiones con una visión nacional, contribuiría a comprender mejor la toma de decisiones que muchas veces dan la sensación de parcialidad.

El tema comunicacional pasa por la claridad y conocimiento a nivel de los reglamentos, procesos administrativos con políticas claras a nivel de carreras (por ejemplo, en temas de admisiones a terceras matrículas en donde los criterios deben ser comunes), la necesidad de una mayor socialización de decisiones en el contexto universitario. Una información

que no siempre es oportuna, ni adecuada, genera distorsión, rumores y especulaciones, que no contribuye a un saludable clima organizacional.

Una segunda propuesta a este respecto es *promover mayores encuentros de reflexión entre directivos*. Se señaló como repercusión negativa con la desaparición de las facultades la falta de visión nacional, por no contar con referentes para los directores de las carreras y por la disminución de espacios de reflexión con las personas que ejercen cargos directivos en la Universidad y en las sedes. El desconocimiento de muchos procesos administrativos, académicos y de toma de decisiones, se debe a que la comunicación no llega a las instancias intermedias. Echan de menos los encuentros o jornadas de reflexión sobre organización y gestión universitaria, porque la academia se sustenta en el diálogo, la reflexión y el involucramiento de todos: "El espacio de la academia es un espacio de diálogo y con un modelo de gestión en donde se busca dar respuestas rápidas, hay silencios, disminuye la capacidad de diálogo. Siempre lo que queremos obtener implica mucha reflexión" (P11-E9), "yo creo que se requiere tener al menos una vez por semestre o una vez al año una reunión general de directivos, para la toma de decisiones, como se hacía antes. Encuentros a los que les llamábamos los *baguanchazos*"[3] (P2-E10).

Muchos de los participantes han señalado la importancia de no perder estos espacios que fortalecen la identidad institucional y generan un sentimiento de compromiso de todos los actores involucrados en la academia y en la gestión universitaria. También se enfatiza que "la Inspectoría [la promotora] tiene que pensar y repensar en su universidad" (P13-GDG). La Sociedad Salesiana como promotora debe asegurar estos espacios de encuentro de reflexión como lugar donde se evalúa y sistematiza el camino y la experiencia universitaria en función de la innovación.

3 Hace referencia a los encuentros de planificación y reflexión universitaria que se realizaban en el centro de convenciones Baguanchi con el que cuenta la UPS en la ciudad de Cuenca, para pensar la universidad, evaluar su camino y proyectarse con propuestas nuevas e innovadoras que respondan a las exigencias sociales, con la participación de directivos y representantes de docentes y estudiantes.

Además, estos encuentros están en sintonía con una característica de la pedagogía salesiana, porque promueven el ambiente de familia que pasa por la experiencia relacional. "Un ambiente más cálido y más amigable se construye y fortalece de mejor manera con la interacción personal, física, a través de encuentros nacionales, entre otros" (P5-E3).

La importancia de los espacios de reflexión que potencian y enriquecen la discusión académica, genera sensación de participación, promueve el compromiso y fortalece, al mismo tiempo la comunicación en la interacción de las personas, el encuentro personal y el cuidado del ambiente o del clima institucional; porque el soporte fundamental de la institución universitaria son las personas y es necesario mantener estos encuentros, que aunque resultan costosos, son una inversión en las personas. La opinión generalizada es que estos espacios se han descuidado en la universidad, aunque también contextualizan que la UPS se ha vuelto cada vez más compleja por el crecimiento de la matrícula, la oferta de los programas académicos y la misma estructura organizativa. Esto sumado a los rubros económicos que supone movilizar al personal a nivel nacional para este tipo de encuentros.

Conclusiones

Para sistematizar las conclusiones, se han organizado en cuatro apartados los aspectos identificados más importantes:

- La reforma organizativa como contexto, factores, actores y condicionamientos del cambio.
- La repercusión en la gestión académica, referida a las funciones universitarias de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión académica.
- El gobierno de la Universidad y las implicaciones en los directivos con cargos nacionales.
- Los elementos necesarios para la mejora de la gestión académica.

Repercusiones de la reforma organizativa en la UPS, aspectos generales positivos y negativos

Luego de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, existe el consenso de que la reforma organizativa académica de la UPS es el resultado de un doble proceso:

- *El primero es de carácter interno*. Para los docentes la reorganización obedece a la búsqueda de innovación académica (37 %), a un proceso de consolidación institucional (24 %), la necesidad de optimización en el uso de los recursos (23 %) y la expresión de una organización aprendiente que busca innovación (20 %). Para los directivos nacionales y de sede al interior de la UPS se requería mayor dinamización en la gestión académica, el mejoramiento del modelo educativo, la calidad de sus servicios y la búsqueda de optimizar los recursos especialmente humanos. Estos cambios internos son considerados necesarios por docentes y directivos porque

responden a la dinámica propia de una institución universitaria en crecimiento, "que busca consolidarse institucionalmente debido a su corta trayectoria de vida". Desde la perspectiva de Barreiro y Zamora (2001), el cambio constituye un gran desafío que tienen todas las instituciones, pues sin modificar las estructuras organizativas, resulta muy difícil incorporar procesos de innovación.

- *El segundo es de carácter externo*. En la opinión de los docentes la reforma organizativa responde a la necesidad de adaptación de la UPS a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento (35 %) y la flexibilidad organizativa para responder a las demandas políticas y sociales del país (15 %). Para los directivos, tanto nacionales como de sede, obedece especialmente a las nuevas formas de hacer ciencia en la sociedad del conocimiento en donde las áreas serían clave para favorecer la transversalidad y multidisciplinariedad en la gestión del conocimiento. Dar respuesta a las demandas sociales, lo señalan únicamente algunos directores de área y del gobierno, sin embargo, el mejoramiento del modelo educativo en función del perfil de egreso, se comprende también como exigencia del entorno social señalado por la mayoría de directivos. En este sentido, los planteamientos tienen relación con las propuestas de Martínez (2002) y Brunner y Uribe (2007), quienes señalan que las universidades necesitan adaptarse al contexto de la sociedad basada en el conocimiento. Estas transformaciones sociales, a criterio de Pedró (2004), tienen efecto sobre la profesión académica obligando a la reformulación de los objetivos de la educación superior y en materia de gestión universitaria. Este doble proceso que emerge en nuestro estudio tiene relación con los planteamientos de Ginés Mora (2004), quien sostiene que el nuevo contexto social exige a las IES cambios intrínsecos relacionados con la mejora de un modelo pedagógico-educativo, adoptado para el logro de la calidad de la educación y cambios extrínsecos vinculados con el modelo organizativo de las instituciones.

En relación con las unidades de gestión académica, se señalan como positivos dos aspectos fundamentalmente:

- *Las direcciones de carrera se orientan como un poder emergente interesante*. En la mayoría de opiniones de los académicos con responsabilidades directivas nacionales y especialmente de los directores de carrera en las sedes, nos permiten identificar que, al no existir las facultades, los responsables de las carreras han asumido mayores espacios de decisión. Con la nueva estructura, sin decanatos ni consejos de facultad, se posibilita que toda la gestión administrativa vinculada a trámites, resolución de problemas, necesidades de atención a estudiantes, docentes, etc., sean asumidas directamente por el director de carrera y su consejo; superando de este modo la "centralización" que se daba con las facultades. En la opinión de los directores de carrera, la agilidad en la gestión se da especialmente en asuntos administrativos y en la toma de decisiones en tiempos cortos, situación que no sucedía con la existencia de las facultades, por la ubicación territorial del decano en alguna de las sedes, que prolongaba innecesariamente la gestión en espacio y tiempo.
- *El protagonismo de los directores de las carreras* con mayor espacio de autonomía, sugiere que, en la práctica, lo que la universidad vivió fue un proceso de reestructuración en donde la gestión académica no está centrada ni animada por las áreas del conocimiento, sino más concretamente por las carreras. La opinión de los entrevistados y los documentos de la UPS muestran que este aspecto se cumplió como una de las intenciones de la reforma: "Dar más protagonismo al director de carrera" (UPS, 2008, p. 9). Aunque en la práctica para quienes están al frente de las carreras y de las áreas del conocimiento esta experiencia resulta novedosa e innovadora por la estructura académica, sin embargo, permanece la duda sobre su permanencia en el futuro inmediato. Por un lado, la inercia organizativa de las universidades ecuatorianas puede ser un factor que condicione esta experiencia, y por otro, la tradición y la poca articulación entre los diferentes organismos y unidades académicas, más la falta de

capacidad para ensayar otras formas de gestión como en el caso de la Universidad Silva Enríquez (Chile), que vivió una experiencia similar, pero que al final en se vio obligada a regresar a las facultades, pueden limitar este proceso.

Pese a los puntos positivos de las carreras como unidades de gestión académica, existen también algunas situaciones negativas que preocupan:

- *La dimensión académica puede verse relegada.* En la opinión de las personas entrevistadas que ejercen cargos de gestión existe una clara preocupación debido a que los directores de carrera y sus consejos al priorizar la resolución de temas administrativos en las carreras que antes eran coordinadas por los decanos, han descuidado lo académico. ¿En qué sentido existe esta preocupación? Manifiestan que les queda poco espacio para pensar y hacer análisis de la academia, proponer simposios, generar vínculos y trabajos en red, con otras carreras al interior de la UPS o con otras universidades. Esta realidad sentida por los participantes en nuestra investigación coincide con los planteamientos de Martínez (2000), Marcovitch (2002), Pacheco (2008) y Loyola (2015), quienes sostienen que estos cargos u organismos suelen centrarse más en los aspectos administrativos, porque los directivos están absorbidos la mayor parte del tiempo en procesos rutinarios y burocráticos, cumpliendo con lo que exige la Ley o lo que impone la inercia institucional, quedando en un segundo plano aspectos relacionados con la gestión académica que son vitales para generar cambios e innovaciones.
- *La falta de un referente nacional para las carreras*. Desde el punto de vista de los entrevistados ante la ausencia de la figura del decano como referente nacional para las carreras, estas "se han vuelto núcleos muy cerrados" y "están poco relacionadas con las carreras afines entre las sedes, generando la sensación de desarticulación entre ellas", sin políticas comunes para la toma de decisiones, comprometiendo la visión nacional de la UPS, tanto en el plano administrativo como en el académico. Esta situación preocupa a

los mismos directores de carrera, pues, al ser Universidad multisedes, el riesgo es que se vuelvan a diversificar demasiado esos criterios de las carreras desde el punto de vista de las sedes, que por inercia se regrese a la experiencia vivida hasta antes de la primera reforma (2004), dando la impresión de ser tres universidades y no una, que fue lo que llevó a unificar las facultades a nivel nacional para darle el carácter y la identidad de una sola universidad. Esta preocupación de directores de carrera y directivos en la gestión nacional tiene estrecha relación por la estructura multisedes de la UPS que, a criterio de Marano (2007), en este tipo de organizaciones por la marcada ausencia de las instancias centrales en la gestión en las sedes, es congruente el aumento de poder de los funcionarios intermedios que refuerzan su autonomía en la gestión académica, pero que también se orienta hacia la fragmentación de áreas académicas y programas.

Estas reflexiones sugieren la *necesidad de un ente administrativo para las carreras*. Ello ayudará a una mayor coordinación entre carreras, directores de áreas, coordinaciones académicas de sede y vicerrectorados; ya que, según los docentes y los directores de carrera, *las direcciones de las áreas del conocimiento no son consideradas como un referente nacional que articule administrativamente las carreras*. De igual manera los consejos de carrera no encuentran una instancia colegiada que asegure unidad de criterio en el contexto nacional.

En esta misma línea —los aspectos negativos— los participantes identifican causas internas y externas como condicionantes para que la reforma no se haya institucionalizado como se esperaba:

Causas internas

- *La falta de claridad inicial en la comprensión del modelo* ya que no se definió de manera evidente cómo quedaba la estructura académica y no se establecieron las funciones de los directores de

área del conocimiento; solamente se adecuó la normativa en un reglamento transitorio que estuvo vigente cinco años: el régimen de transición de 2008. En esto coinciden directivos nacionales y de sede, excepto en Quito que no emerge este factor. La falta de claridad es ratificada también por los docentes quienes, en referencia al conocimiento del modelo de gestión académica de la UPS, mayoritariamente, afirman estar parcialmente de acuerdo (62 %), lo cual permite concluir que persisten dudas, incertidumbre y falta de claridad, situación que es corroborada por los directores de área en las entrevistas. Lo manifestado por los informantes en la investigación encuentra argumentación en los planteamientos de expertos como Cano (1998), que valora el proyecto educativo como elemento esencial en la organización educativa, pero sobre todo el "debate pedagógico" de los miembros de la comunidad educativa en función de tener esclarecido el qué, el cómo y a dónde se quiere llegar.

- *La falta de voluntad política de las autoridades* asociada al cambio de rector en el año 2009, en la opinión especialmente de los directores de las áreas y directores de carrera, significó un cambio en la política institucional. De acuerdo con los directivos, el no haber eliminado, pero tampoco darle "fuerza a la reforma", no fue intencionado, sino fruto del desconocimiento de la nueva administración por no contar con un proyecto sustentado en documentos y estrategias concretas. Esta realidad coincide con los planteamientos de López (2006) y Parcerisa (2010) quienes afirman que para generar cambios a más de contar con un proyecto institucional es necesaria una "voluntad política de cambio". Además, para Marcovitch (2002), una adecuada falta de transición y de consulta entre quienes dejan de ejercer el cargo y quienes lo asumen puede condicionar la continuidad a la gestión.
- *La ausencia de estrategias* para la implementación es señalada especialmente por los directores de área y por personas que están en ámbitos de dirección nacional. En los grupos de discusión este factor pasa casi desapercibido. Si bien la mayoría de directivos

afirman que no existió un plan específico para ejecutar los planteamientos de la reforma organizativa tales como estructurar las áreas, claustros de docentes, pasar de la enseñanza al aprendizaje donde el centro es el alumno, etc., es importante señalar algunos de estos elementos constan en las memorias de reflexión de la UPS; sin embargo, en la reestructuración no se definieron fases, metas, responsables, tiempos, etc. Por ello, Pacheco (2008) y Barreiro y Zamora (2009) advierten la importancia de contar con un plan de desarrollo académico, políticas académicas, el marco institucional (leyes, estatutos, reglamentos) y organigramas estructurales y funcionales definidos, fases establecidas y tiempos dentro de límites establecidos, para liderar un cambio y la transformación universitaria.

- *La falta de conocimiento de experiencias similares*. Los directivos evidencian que institucionalmente no se dio el tiempo prudente para analizar experiencias o modelos que contribuyan a madurar la idea de reforma, sus implicaciones y el camino a seguir. Algunos entrevistados citan el caso de la Universidad Silva Henríquez (Chile), que había eliminado las facultades y puso en marcha las áreas del conocimiento, sin embargo, no se analizó esta experiencia, para tener claridad sobre sus reales posibilidades. La opinión de los directivos es que existió "convicción" sobre "qué", pero no claridad sobre el "cómo", provocando que se tomaran decisiones "apresuradas" al eliminar las facultades. Este aspecto tiene relación con el planteamiento de López (2006), sobre la importancia de conocer experiencias relevantes de transformación universitaria. Por otra parte, Letelier (1993), manifiesta que las instituciones académicas en el empeño por hacer innovaciones, deben lograr una adecuada claridad conceptual sobre los aspectos de la labor académica, de los métodos, de las estrategias que necesitan cambiarse y, al mismo tiempo, las fuerzas de resistencia al cambio en la actividad universitaria.
- *La falta de evaluación sobre la primera reforma*. Este elemento no emerge de forma explícita en las entrevistas, grupos de discusión

o cuestionario (6 %) como condicionante de la reforma (2008), pero se identifica como una debilidad determinante al momento de la nueva reforma. Frente a la importancia de evaluar las reformas emprendidas, Toonen y Raadscchelders (1997) y Marcovitch (2002) advierten lo que generalmente sucede en las organizaciones educativas, cuando sostienen que la evaluación de los resultados finales de las reestructuraciones organizacionales, aunque aparecen señaladas como importantes, prácticamente nunca se realiza de manera sistemática y mucho menos comparativamente.

- *La escasa experiencia de los directivos*. Si bien no es determinante, es importante considerarlo. Docentes y directivos, especialmente los directores de área asocian también la "escasa experiencia de los académicos" en ámbitos de gestión universitaria, como una debilidad de partida en los procesos de reorganización académica. Solamente tres directivos en el gobierno universitario, asocian también como una posible causa los costos que suponía la implementación de la reforma, lo cual desde el planteamiento de Antúnez (1997) es necesario la movilización de recursos: personas, tiempo, dinero, para la consecución de objetivos en plazos determinados.

Causas externas

Aquí se señala *el nuevo marco legal de las IES en el Ecuador*. Si bien el origen y desarrollo inicial de la reforma de la UPS (2008) fue independiente de las coyunturas políticas y de reformas que en el país se suscitarían dos años más tarde, desde la perspectiva de los participantes señalan como condicionante externo la LOES (2010) y su Reglamento General (2011), porque han colocado a las universidades en una situación de respuesta a los requerimientos de organismos estatales. En la opinión de los docentes, el 10 % asocia como un factor para la reforma de la UPS "la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior", pero no como condicionamiento para su implementación.

En nuestra investigación, estos factores tienen razón de ser con las características de la educación superior en América Latina señaladas por Brunner (1994a), donde el Estado mantiene una fuerte presencia de regulación global y de control burocrático. Por otro lado, con las crecientes demandas de rendición de cuentas, vinculadas con un especial interés por los indicadores de eficiencia y de regulación de las IES en las agendas políticas de los Gobiernos (Michavila y Calvo, 2000), que a pesar de considerarse "saludables", los excesos legislativos pueden entorpecer procesos de innovación y creación e incluso afectar la dimensión de la autonomía al interior de las universidades, tal como señala López (2006). Es necesario considerar que antes los Estados se preocupaban más por la regularización de la educación pública, sin embargo, en las dos últimas décadas el Estado viene ejerciendo mayor control y regulación de las IES privadas a través de marcos normativos y definición de políticas, pues el "boom de las universidades privadas" comienzan en Ecuador a inicios de los 90.

Incidencia de las direcciones de área en la docencia, investigación y vinculación

En relación con *la docencia* existe mayor acuerdo, especialmente por parte de quienes ocupan cargos directivos, de que las direcciones de área sí han tenido repercusión positiva, sin embargo, este dato no es del todo refrendado en la opinión de los docentes, pues para la mayoría persiste la duda.

- *La racionalización del personal docente* es un elemento positivo en donde las áreas han tenido repercusión, señalado de manera específica por quienes ejercen cargos nacionales en su mayoría y por los participantes en el grupo de discusión de la sede Quito. Este proceso no es refrendado por los participantes en Cuenca y Guayaquil. Esta experiencia liderada por las direcciones de área tiene estrecha relación con los distributivos y la optimización de los docentes de acuerdo con sus perfiles y competencias, ubicándoles

en asignaturas afines a su formación de grado y posgrado; esta experiencia es valorada de forma positiva en la gestión académica porque se ajusta al interés académico de la UPS y de los estudiantes, respondiendo a los objetivos institucionales y a las exigencias de los organismos estatales. Los informantes consideran que a mediano plazo esto contribuirá a la conformación de los claustros por áreas del conocimiento pensada al inicio de la reorganización académica. Este proceso de cuidar una mejor gestión del personal académico tiene relación con las consideraciones de Parrino (2003), al afirmar que los docentes deben ser asignados de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación inicial. La ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, categoría y actividades posibilita una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando a los participantes mayor integración institucional desde su trabajo. Ello a su vez tendría repercusiones positivas en la academia.

- *La formación docente* es otro aspecto que emerge como repercusión positiva tanto en la opinión de los docentes como por los académicos en el gobierno universitario y directores de carrera especialmente en Cuenca y Guayaquil. La mayoría de directivos reconocen que el papel de los directores de área del conocimiento ha sido fundamental en la definición de ámbitos y programas de formación para los docentes, estableciendo convenios con diferentes universidades para cualificar lo que la UPS necesitaba fortalecer en titulaciones de cuarto nivel. Admiten también que a este proceso se suma el pensamiento estratégico del rector en el otorgamiento de becas y la definición de políticas para maestrías y doctorados, alineado al plan estratégico (2009-2013), que establece como objetivo la formación del cuerpo docente en cuarto nivel y la racionalización frente a las asignaturas (Carta de navegación, 2009).
- *La planificación con fines de mejoramiento y acreditación.* En la opinión de los docentes, a más de la formación del personal (29 %), otro cambio relevante tiene relación con la planificación para la mejora y acreditación (19 %), la definición de las líneas de investigación,

el paso de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje y los rediseños curriculares, estos últimos entre el 10 % y 11 %. Estos aspectos encuentran coherencia con la opinión de los directores de las áreas cuando precisan ámbitos en los que se han desempeñado a pesar de no contar con funciones claras: temas curriculares, desarrollo de proyectos, la racionalización y formación docente, etc., (excepto en la definición de las líneas de investigación), respondiendo a exigencias propias de la UPS y a los requerimientos que exigen los organismos de la educación superior. Sin embargo, es necesario hacer una lectura objetiva de los datos. Pues lo señalado como "mejora", desde la perspectiva de Hannan y Silver (2005), resulta un tanto controvertido porque el cambio curricular e incluso de la enseñanza pueden ser el resultado de una decisión a la que se ha llegado por negociación o por imposición, pero es muy difícil obtener un cambio básico en actitudes hacia la enseñanza, lo que encuentra coherencia si observamos el dato de los docentes que apenas el 4 % considera como cambio la innovación en la tarea docente.

- *La UPS ha realizado un gran esfuerzo económico* en la formación, capacitación y contratación de docentes con perfiles requeridos en la gestión de las asignaturas, áreas o carreras, reconocimiento señalado por la mayoría de directivos nacionales y de sede. En la gestión del personal académico, a criterio de Parrino (2003), es indispensable definir presupuestos económicos para asegurar una gestión académica de calidad con propuestas innovadoras. Sin embargo, queda por conocer cuál es la incidencia que está teniendo en la academia, la docencia, la calidad pedagógica y didáctica, porque en palabras de Medina y Domínguez (1990) y Cano (2011) el cambio en la enseñanza, y como consecuencia, el desarrollo profesional de los profesores, no es una actividad que crece por generación espontánea. La innovación académica y curricular es un proceso de transformación crítica y esto exige un cambio de actitud hacia la enseñanza (Hannan y Silver, 2005; Cano, 2011). Lo anterior implica análisis del proceso de cambio educativo que

provienen de nuestra vinculación con la práctica (Fullan, 2002), es decir, se trata de pensar la práctica, volver a ella en un proceso dialógico de reflexión-acción. Cualquier proyecto que se quiera implementar necesita del apoyo real y explícito de los profesores en su conjunto, superando todas las barreras o condicionamientos que impidan lograr su eficacia.

- *Como elementos negativos en relación con la docencia*, los entrevistados afirman que la búsqueda de la centralidad del aprendizaje está muy posicionada en el discurso, (incluso los docentes señalan como cambio positivo) y está definido un modelo pedagógico en un documento trabajado por las direcciones de áreas. Pero en la práctica esa centralidad del estudiante no se da. Además, señalan que la "reflexión sobre el discurso pedagógico" está descuidada, porque la UPS está atendiendo a los requerimientos urgentes de los organismos estatales. Esta realidad plantea un serio desafío institucional, en palabras de Cano (1998), no basta contar con un documento para el cambio, es esencial la reflexión pedagógica, preguntarse cómo se ha construido ese documento, saber qué tipo de educación queremos y cómo nos definimos a través del debate pedagógico de toda la comunidad educativa. Para Fullan (2002), el quid del cambio está en cómo asumen los individuos esa realidad; los cambios no se dan por resoluciones o porque se elaboren documentos. Para dirigir el cambio, el proceso es mucho más complejo, dado que el análisis del proceso educativo proviene de la vinculación con la práctica, lo cual implica cambios en el papel del docente, desde acciones conscientes e intencionadas que se van dando a través de la formación inicial y permanente, con una participación significativa del liderazgo, la implicación y clara voluntad innovadora de los responsables académicos.

En relación con *la investigación* se señalan algunos cambios, pero hay que aclarar que ninguno de estos es atribuible a las direcciones de área, sino a otros factores, tales como políticas institucionales de la UPS

en asignación de fondos y las exigencias de la educación superior en el Ecuador partir de la LOES (2010).

- *La generación espontánea de grupos de investigación*. De manera general, tal como emergen en los resultados de nuestra investigación, los directivos afirman que en los últimos años la UPS ha dado un salto cualitativo en la investigación. Un cambio positivo es la generación espontánea de grupos de investigación que no han necesitado como requisito la definición de estructuras o políticas para crearse. Los docentes han comenzado a conformar grupos por afinidad personal, de intereses profesionales y de conocimientos; se han integrado docentes de diversas áreas alrededor de un tema de investigación y han definido líneas de investigación en las que se sienten a gusto. En la opinión de los docentes la "definición de líneas de investigación" y la "implementación de los centros de investigación" son señaladas en tercero y sexto lugar, como cambios relevantes en la gestión académica. Los directivos valoran los grupos y centros de investigación porque involucran docentes, estudiantes e investigadores, con niveles de formación diferente, promoviendo que los docentes publiquen en revistas indexadas. Consideran, sin embargo, que trabajar en una cultura académica de investigación y publicaciones en revistas indexadas continúa siendo un desafío para la UPS. Institucionalmente, a futuro, se necesitará consolidar los grupos ya existentes y crear nuevos con una mínima masa crítica, incentivar una investigación de excelencia y multidisciplinar, para superar la visión monodisciplinar que afecte también a la docencia (Morin, 1998; Codina y Delgado, 2006; Manzano, 2011), para que se enseñe a pensar con mentalidad investigadora a los futuros graduados y no únicamente el servicio a una estrecha profesionalización (Tünnermann, 2002).
- *La voluntad política de las autoridades de invertir en investigación*. Este avance en el tema de investigación no está relacionado al trabajo de los directores de las áreas. Se atribuye a factores tales como: la voluntad política de las autoridades para invertir en equi-

pamientos de laboratorios y políticas de asignación de fondos para concursos de proyectos de investigación. También se relaciona con los resultados de investigación de los docentes que han concluido sus estudios de cuarto nivel (maestrías y doctorados) o que están en proceso de formación. Estos aspectos son identificados de manera reiterativa por el profesorado con experiencia en la gestión, a través de las entrevistas y los grupos de discusión, excepto en Guayaquil. La mayoría de directores de área son honestos al reconocer que en la investigación ellos no han tenido incidencia, aunque algunos ellos son parte de grupos de investigación. En el caso de los docentes, la opinión sobre la incidencia de las áreas en la investigación, la duda y el desacuerdo aumenta (en relación con la docencia) si se considera el porcentaje de quienes están "parcialmente de acuerdo" (42 %) y quienes están "en desacuerdo" o "totalmente en desacuerdo" que suman el 30 %, lo cual tienen coherencia y confirma en cierto modo la opinión de los directivos que la mejora de la investigación no es atribuible al papel de los directores de áreas.

- *La investigación no retroalimenta la docencia.* A pesar del salto cualitativo en investigación, persiste, al mismo tiempo, la preocupación: ¿cómo la investigación retroalimenta la docencia? Si bien el tema no es muy recurrente, excepto para tres académicos en ámbitos de dirección nacional y del grupo de discusión de Quito, existe interés por cuidar que la investigación pueda estar vinculada a la docencia. Los directivos señalan como mejora la formación docente con títulos de cuarto nivel, puesto que desarrolla en el profesorado habilidades investigadoras. Sin embargo, aunque muchos docentes estén investigando (incluso temas de interés personal no relacionadas con asignaturas que dictan) persiste esa dualidad entre docencia-investigación. Esta situación tiene coherencia con el planteamiento de algunos autores (Tomás e Ion, 2008) respecto de la idea de que la inversión (en tiempo, recursos, esfuerzo personal, etc.) en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora, pero no se corresponde con lo que sucede habitualmente, pues los profesores suelen vivir

el esfuerzo y la dedicación a la investigación como algo distinto e incluso en ocasiones contrapuesto a las exigencias de la docencia, lo que conlleva el riesgo de acabar en posiciones "esquizofrénicas" o atendiendo mal tanto a la docencia como a la investigación. En esta misma línea, Barnett (2008) afirma que las fuerzas políticas están separando la investigación y la docencia, mientras que las tendencias intelectuales las unen. En medio de esta tensión los líderes institucionales tienen la sensación de estar atrapados en medio del conflicto. Será un desafío permanente para quienes están al frente del gobierno y en los vicerrectorados de docencia e investigación y de quienes estén al frente de los posgrados revisar de qué manera se armonizan estas funciones.

- *La necesidad de una instancia que articule los grupos de investigación*. El hecho de que no haya existido una estructura previa para la generación de grupos de investigación es señalado como positivo para los entrevistados, ya que todo se ha dado de forma ágil, flexible y menos burocrático. Sin embargo, ante el auge y crecimiento de los grupos sienten la necesidad de una instancia que promueva la articulación, comunicación y colaboración, evitando que dos o más grupos en diferentes sedes puedan estar comprometidos en investigaciones relacionadas con un mismo tema por desconocimiento. Al mismo tiempo, es clave para los docentes que la universidad apoye no solo económicamente, sino que defina políticas de estímulos económicos o con una mejor gestión de tiempos a los docentes involucrados en proyectos investigativos. Esta necesidad está en la línea de Tünnermann (2002), que subraya la importancia de políticas flexibles, de modo que las universidades aseguren nexos o núcleos aglutinadores en función de la reintegración del conocimiento. Asimismo, Gros (2010) citando el contexto europeo frente a las exigencias del EEES, afirma que la mayor parte de universidades ha creado vicerrectorados de docencia y de investigación para la innovación. En el caso particular de la UPS, mientras se concluía este trabajo, se creó el vicerrectorado de investigación que

seguramente gestionará estos y otros planteamientos institucionales para que mejore el desarrollo de esta función.

En relación con *la vinculación-extensión* también se señalan aspectos positivos, sin embargo, como en la investigación, insisten en que la mejora no se debe a las direcciones de las áreas del conocimiento, sino al trabajo directo de las direcciones de carrera.

- *La vinculación se ha mejorado desde las carreras*, a las que están adscritos los proyectos de desarrollo social. Esta opinión destaca en la mayoría de académicos y grupos (excepto Quito), aunque con menor frecuencia si consideramos las funciones de docencia e investigación. Esta realidad tiene coherencia con el Informe de la Evaluación y Acreditación, donde la UPS es la que mayor cantidad de proyectos de vinculación tiene. Se sostiene que la vinculación ha sido siempre un tema fuerte de los salesianos, por su presencia que cuenta con más de un siglo de inserción educativa y evangelizadora. Su trayectoria es reconocida y el reconocimiento social de su presencia en el país es un valor institucional intangible. Esta particular fortaleza también para la universidad salesiana se constituye en un desafío a sostenerlo en el tiempo para quienes estén al frente de la gestión. Sin embargo, no se tiene claro de qué manera se relaciona esto con la docencia ni tampoco con la investigación, por ello, dentro de los cambios más relevantes, los docentes sitúan "la participación en proyectos de vinculación" como la más baja (3 %), lo cual merece que institucionalmente se revise la socialización de los proyectos y sus resultados a la comunidad universitaria. Esto contribuirá a comprender la extensión universitaria no solo como un saber extendido, sino como una construcción de saber compartido. Se trata de lograr una vinculación crítica, solidaria y transformadora, en alianza con actores del territorio, para transformar dicho territorio.
- *La necesidad de una instancia que articule la vinculación* (al igual que en la investigación) a nivel nacional. La UPS cuenta con una

secretaría técnica de vinculación en el rectorado, una unidad de vinculación con la sociedad, direcciones técnicas de vinculación con la sociedad en cada sede y un docente responsable en cada carrera. Sin embargo, el papel de estas instancias está limitado a cuidar la unificación de formatos, evidencias e indicadores para futuros procesos de evaluación por parte de los organismos del Estado. Igual que en el tema de la investigación, el consenso de los encuestados es que esta es una función llevada directamente por las carreras y en donde las áreas no han tenido ninguna incidencia. En efecto, quienes menos se refieren a este tema son los directores de área.

- *La falta de articulación de las funciones universitarias,* pues con la reforma no se ha conseguido. Se identifican avances y mejoras en docencia, investigación y vinculación, tanto en los niveles orgánicos como operativos, sin embargo, estas tres funciones continúan desarticuladas. No se refleja aún esa interrelación de la investigación con la docencia y al interior de las carreras se percibe y se reconoce esa falta de coordinación. La necesidad de que las funciones se articulen en un solo objetivo coincide con los planteamientos de algunos autores (Delgado, 2002; Ferrer *et al*., 2008). Sin embargo, Miñana (2011) subraya que los conceptos y relaciones entre docencia, investigación y extensión son tan complejos que implica ser muy cuidadosos en cuanto a sus relaciones en general. A pesar de las dificultades, una articulación mínima de estas funciones en la UPS podría ser una meta a mediano y largo plazo, a partir de las experiencias positivas en cada una de ellas y con lo que a futuro se vaya definiendo en los planes estratégicos institucionales.

Implicaciones de la reforma para directivos unipersonales de la UPS del gobierno y gestión

La valoración que dan los informantes acerca de las características del gobierno universitario en la reforma organizativa, se refiere a temas de participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones por los

estilos de liderazgo al interior de la UPS. Al mismo tiempo, identifican las exigencias de este modelo para los cargos unipersonales:

- Existe una percepción generalizada, tanto en docentes como en directivos, de que la organización del gobierno en la UPS es de carácter vertical, jerárquico, burocrático y centrada en lo administrativo (65 % de los docentes y las opiniones de los académicos en responsabilidades de gestión). Los directivos valoran la gestión pragmática y ágil del gobierno puntualizando como fortaleza la gestión administrativa, pero sostienen que en la UPS lo central debe ser la academia. El análisis evidencia una concentración en la toma de decisiones, con pocos espacios de reflexión y participación, que en las entrevistas y grupos de discusión aparece de manera muy recurrente (57 ocasiones). En cuanto a la concentración, por la organización multisedes, es importante una organización centralizada-desconcentrada. Esta mirada guarda coherencia con la perspectiva de López (2006), al ratificar precisamente que las IES, entre las estrategias que deben aplicar para la transformación e innovación, está la dirección central reforzada. En la UPS se ha venido proponiendo una gestión de responsabilidades compartidas, sin embargo, el exceso de concentración y la falta de espacios de participación, señalada por los directivos de todos los niveles, hace que institucionalmente se encuentre muy lejos del sistema de responsabilidades compartidas establecido por el Consejo Superior (Resolución del 20 de enero de 2010), porque no está claro en qué consiste y cómo se ha de ejecutar en la práctica. Es necesario prestar mayor atención a este tema dado que puede derivar en una visión "esquizofrénica" al interior de la comunidad universitaria, porque los cambios organizativos y de funcionamiento de las organizaciones resultando importantes, si no están bien definidos, chocan de nuevo con las inercias que se querían superar. García Vázquez *et al*. (2001) manifiestan que es importante clarificar cuando se habla de responsabilidades compartidas, porque se puede entender que "todos son responsables de todo", pero nadie se responsabiliza de

ningún asunto concreto, es decir, la responsabilidad se diluye. Los autores sugieren que los órganos de dirección y gestión deberían permitir mayor agilidad y responsabilidad en la acción de la gestión académica y del gobierno y recomiendan que es "saludable" una revisión de los mecanismos de conformación y funciones tanto de los órganos de gobierno, los organismos de animación y las autoridades.

- Para quienes están al frente de las direcciones de área, las dificultades se dan al ejercer sus responsabilidades en un contexto de incertidumbre, porque sus funciones no están definidas. Esta realidad se complica mucho más para quienes antes desempeñaron funciones de decanos, dado que en la praxis ellos continuaron actuando como decanos —aunque sin contar con la autoridad formal o resolutiva frente a los directores de carrera—. Al ser la autoridad directa del director de carrera, el vicerrector de sede, se requiere mayor capacidad de diálogo de los directores de área con los vicerrectores de sede, para evitar interpretaciones incorrectas e interferencia de funciones.
- Debido a la nueva normativa del SES, para los directivos y autoridades de la UPS, entre los principales retos asumidos, están los de sostener y cuidar la institucionalidad de la universidad, mantener el criterio nacional en la gestión académica desde la normativa hasta las políticas para la gestión homogénea de las tres sedes. Como mecanismo para mantener el criterio nacional desde los orígenes mismos de la UPS, se han valido de la movilización permanente de los directivos para hacer presencia en las sedes, verificar el cumplimiento de las políticas, apoyar y asesorar en la gestión local con criterio nacional. En opinión de los mismos directores de área, la presencia en las sedes ha sido muy limitada, opinión que es confirmada por los directores de carrera.
- También los docentes y directivos se plantean problemas organizativos, de gestión y decisión, debido a que no se han definido claramente las competencias de los órganos de gobierno y las autoridades. Por ejemplo: no es claro el papel y relación entre los

grupos y centros de investigación; las funciones de los directores de las áreas del conocimiento y su relación con las carreras o con los órganos colegiados; la delimitación de competencias entre directores de área del conocimiento y vicerrectores de sede en cuanto a gestión académica de las carreras. Esta realidad necesita ser definida, pues según Benedito (2010), un modelo de gestión que busque ser eficaz ha de resolver estas confusiones y estos solapamientos, que tiene que caracterizar a una comunidad académica, democrática y autónoma.

- Como resultado de la investigación se puede deducir que la UPS tiene una tendencia que va hacia un modelo de "hibridación organizativa" en su estructura académica entre facultades y áreas del conocimiento. Si bien no existe la estructura y autoridad formal de decanatos, en la práctica, los directores de área están trabajando con carreras específicas consideradas afines a un área del conocimiento y han asumido "solapadamente" funciones de decanos en temas curriculares, de racionalización y de formación del personal docente, en donde han sido referencia y tienen incidencia en algunas carreras. Así, nos atrevemos a decir que la gestión académica de la UPS tiene un modelo de carreras con influencia de las áreas del conocimiento, pues las carreras y sus directores se han convertido en el eje de la unidad académica en sustitución de los decanos. El modelo que la UPS buscaba implantar en la última reforma a través de la reestructuración, comparte con las características de todas las universidades, pues, desde la perspectiva de Marcovitch (2002), todas son parte de un sueño inacabado. En el caso de la UPS, el modelo no está muy claro y no se han identificado muy bien los resultados. En la línea de March y Olsen (1995), que hablan de la universidad como un modelo de anarquía organizada, una de sus características es que los procesos de funcionamiento no están claramente comprendidos por sus miembros y la organización universitaria funciona a partir de un proceso de ensayo y error, y de la reflexión de las experiencias pasadas, lo cual dificulta planificar el cambio.

- Una de las conclusiones que sugiere las reformas organizativas de la UPS, es que la universidad se ha ido adaptando en el tiempo y por ello la importancia de analizarla y comprenderla en su propio contexto social e histórico, como lo expresan Brunner (1994a) y Casanova (2012). La comprensión del cambio o la mezcla de diferentes modalidades de gobierno en la misma institución, tanto a nivel de los sistemas, de políticas y de gobierno, en opinión de Bricall (2000) y Casanova (2012), es signo de que el ejercicio de la gestión universitaria va sufriendo modificaciones relevantes como parte de su evolución.

Elementos necesarios para la mejora de la gestión académica en la UPS

De acuerdo con los resultados obtenidos en docentes y directivos, sobre los elementos que consideran necesarios para mejorar la gestión académica de la UPS, tenemos:

- En la opinión de directivos y docentes un primer elemento importante es contar con una estructura académica estable, definiendo con claridad el modelo de gestión universitaria. En el caso de los docentes es una necesidad hacia dentro de la misma UPS, porque hace falta una mejor comprensión de lo que significa gestionar la academia por áreas del conocimiento, claridad del modelo educativo y su aplicación, rediseños curriculares, redefinición de procesos académicos de docencia en función de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, etc. además, es el primer aspecto importante que lo señalan para asegurar la implementación de un modelo. En el caso de los directivos existe una presión de carácter externo, dado que la obligación de ajustarse a lo establecido en la LOES (2010) y su reglamento dificulta establecer la organización de las funciones universitarias, los objetivos estratégicos, los tipos de carrera o de programas que la UPS puede ofrecer, el nivel de planta docente y si puede o no desarrollar investigación. La tipología universitaria

exigida por los organismos estatales de educación superior está en línea con los planteamientos de Kehm (2011), quien sostiene que las tendencias de las universidades van hacia una definición de perfiles institucionales solo de docencia o solo de investigación o de docencia con investigación. Pedró (2004) manifiesta que las universidades que son consideradas como referente han ido respondiendo de forma "binarizada" entre docencia e investigación. Sin embargo, no todas las universidades están en condiciones de responder de acuerdo con esas tipologías. La UPS se ha definido como una universidad de docencia con investigación, aunque debe tener al menos el 70 % de docentes con doctorado, realidad que podrá consolidarla a mediano y largo plazo.

- La estabilidad en la estructura emerge también, en la opinión de los docentes, de la claridad de roles y funciones de autoridades y de mayor claridad en la interrelación de instancias académicas y del corpus normativo de la UPS. En efecto, revisando el estatuto de la UPS (2014), a los directores de área se les califica como autoridades universitarias y se establecen sus funciones después de seis años. Las áreas del conocimiento son valoradas como instancias clave para la innovación académica, la transversalidad, multidisciplinariedad y la necesaria articulación de las funciones universitarias; sin embargo, la universidad tiene como desafío trabajar más en comprensión y consolidación, desde una adecuada socialización de los documentos institucionales que en la opinión de algunos directivos aunque existan, la comunidad académica no siempre entra en el "espíritu de los textos", de políticas y normativas.
- La mayoría de informantes —especialmente los directivos con responsabilidades nacionales y los directores de carrera— sugieren que es necesario regresar a una estructura académica por facultades en función de necesidades internas y por situaciones externas a la universidad, en donde puedan coexistir perfectamente con las áreas del conocimiento. Los argumentos son que las facultades se enfocarían a nivel interno en la gestión administrativa, coordinando y articulando las carreras a nivel nacional, velarían por la unidad

en aplicación de políticas, procesos e identidad salesiana; a nivel externo pueden establecer la conformación de redes académicas, participación de encuentros académicos interfacultades, etc. Las áreas del conocimiento como unidades académicas que gestionan el conocimiento, se enfocarían, en la definición y actualización del currículo, modelo educativo, evaluación de los aprendizajes, análisis de cumplimiento de perfiles de egreso, racionalización del talento docente, etc. En el caso de los docentes la opinión en relación con la coexistencia de facultades y áreas no parece estar muy clara, pues entre el 20 % y el 28 % tiene una falta de claridad para contar con un posicionamiento definido.

- Relacionando la necesidad de la estabilidad en la estructura académica con la naturaleza de organización multisedes, la UPS debe promover una visión homogénea de calidad en la gestión institucional y académica integral, fortaleciendo la comprensión de una universidad de sedes más que una universidad con sedes o extensiones como lo tipifica la normativa del Estado. Debe aprovechar de las ventajas señaladas por todos los actores universitarios y solventar las limitaciones por las distancias geográficas igualmente reconocidas, para fortalecer su dinámica interna y mejorar su relación con el entorno; debe cuidar la unidad institucional por su carácter nacional, respetando los diferentes niveles de capacidad, recursos y complejidad propios de cada sede, a través de una doble articulación: la primera entre el nivel nacional y las sedes, en aspectos relacionados con políticas académicas y administrativas, lineamientos estratégicos, objetivos a largo plazo y claridad en la normativa; y la segunda entre sedes (intersedes), a través de sinergias administrativas en ámbitos académicos comunes, transferencia de experiencias, redes en ejes temáticos o líneas de investigación de proyección nacional; y, políticas y estrategias que faciliten la movilidad de estudiantes y docentes, promoviendo la visión nacional de la UPS.
- Un elemento que igualmente es señalado tanto por docentes como por directivos para la mejora de la gestión académica es la planifi-

cación y evaluación. Se señala la importancia de la proyección de la universidad a mediano y largo plazo, con una adecuada planificación estratégica. Consideran esencial el análisis permanente del contexto social del país. Algunos directivos afirman que la UPS en los últimos años ha tenido una "gestión reactiva", ejecutando planes de mejoramiento para alcanzar las metas de los indicadores en función de la acreditación planteada por el Estado. Esto no significa que la institución no cuente con cartas de navegación, planes estratégicos y planes operativos anuales que lo viene haciendo desde el año 2004 y, además, cuenta con organismos para la planificación estratégica, operativa y de seguimiento. Sin embargo, algunos directivos expresan la importancia de generar una cultura evaluativa en la universidad, para poder determinar si ciertas carreras y programas responden adecuadamente a los nuevos escenarios sociales, más allá de ajustarse a las normativas impuestas por organismos externos, que encierra un peligro y es que un aspecto que no hay que perder de vista en la proyección de la universidad es la opción por los pobres ya que hace parte de la identidad de la UPS, el mismo que tendrá que ser traducido en políticas y estrategias de créditos educativos, de pensiones diferenciadas, etc.

- Un elemento clave para la mejora de la gestión académica es un plan de formación permanente. La importancia de la formación docente es propuesta de los docentes y los directivos. Para los docentes la formación y capacitación es necesaria en áreas especializadas y en docencia universitaria, aunque en algunos casos se hace alusión a la formación en gestión, lo cual está en la línea con Zabalza (2002), en el sentido que un plan tiene responder a muchos dilemas: ¿qué tipo de formación, sobre qué, para quiénes, qué formatos y metodologías, quién debe impartirlas? Para quienes están en ejercicio directivo consideran que la complejidad de la Universidad requiere de un soporte administrativo que debe ser potente y profesionalizado, para que tenga mayor incidencia en su acción directiva con un manejo técnico de la gestión del talento humano. Esta propuesta empata con Partington (1996), Lopera Palacio (2004) y Parrino

(2004) sobre la importancia de que las personas en cargos directivos tengan cualidades y preparación específica capaces de hacer ajustes a las estructuras organizativas y con condiciones apropiadas de gestión del personal académico.

- Un requerimiento de crucial importancia para la gestión académica, sostenida por los directores de área, los docentes y especialmente de algunos directivos, es el desarrollo de espacios de reflexión universitaria con la participación de autoridades, directivos, docentes, representantes de estudiantes y personal administrativo, de modo que se fomente el diálogo, la interrelación personal y se corresponsabilicen en la planificación de forma significativa, integrando las diferencias propias de la cultura universitaria en cada sede. Quienes están en ámbitos directivos lo que más "añoran" son los encuentros nacionales de reflexión que se promovían en otras épocas. En este sentido, la promoción de espacios de reflexión y participación es un elemento de elevada ponderación no únicamente como estrategia, sino como finalidad en el cambio de actitudes y en el mejoramiento del conjunto de la organización (Cano, 1998; Vicente D'Assaro, 2010), si se quiere construir un proyecto educativo con la implicación de toda la comunidad educativa (Antúnez, 1997). Para líderes y gestores universitarios, desde la perspectiva de Escotet (2005), es importante estar convencidos que gobernar la universidad es a través de la participación y no de la imposición, mediante la negociación y el convencimiento, donde la comunidad universitaria se siente consultada y escuchada, lo cual no impide que al final quien toma la decisión es la persona u órgano que la misma comunidad ha elegido para el gobierno.
- Señalada como una debilidad, la comunicación es un elemento importante para el mejoramiento de la gestión académica. La UPS debe prestar mayor atención a este tema debido a que se trata de un aspecto reiterativo en las voces de los docentes y de quienes están implicados en responsabilidades directivas y de gestión académica. Es un tema que se insiste desde la primera reforma (2004) y en los informes de autoevaluación de la UPS (2008), por las características

propias de una institución con presencia nacional y con ofertas en distintos sectores a través de programas académicos. Para los docentes es el tema que proponen en primer lugar; consideran clave socializar y comunicar de manera adecuada y asertiva las decisiones, cambios, reformas, políticas universitarias y normativa en general a la comunidad universitaria; es vista, al mismo tiempo, como una necesidad estratégica para mejorar la relación con instancias externas a la universidad y a la sociedad. Para quienes están en el gobierno, aunque se hace uso de las tecnologías y estas dan soporte a la gestión, sin embargo, consideran que ello no suple ni remplaza el encuentro, el diálogo cercano, la comunicación para la gestión. A criterio de los directores de carrera, esta debilidad afecta la visión nacional de la universidad. La mejora de los sistemas de comunicación para facilitar información e intercambio de opiniones entre el profesorado y los cargos académicos, entre el profesorado y el gobierno de la universidad, para Parcerisa (2010) y Vicente D'Assaro (2010), tiene que convertirse en una prioridad para la institución universitaria. Los autores reconocen que esta dimensión siendo tan importante, no es sencilla, por el mismo exceso de información, la cantidad de mensajes masivos que recibimos cada día, provoca e impide discriminar. Precisan que, en un contexto organizativo universitario, el hecho de colgar una información en la web de la universidad no garantiza ni su recepción consciente, peor aún su apropiación, porque los recursos técnicos no bastan, se trata también un tema de actitudes. Para Daft (2007) promover la comunicación, colaboración y participación es signo de una organización aprendiente. Personalmente, consideramos que en un contexto al que hemos caracterizado como "sociedad de la información y del conocimiento", nos parece importante no solo desarrollar el enorme potencial de las TIC, sino muy especialmente cuidar la comunicación como acto político y cultural, precedido de unos valores y principios institucionales, el cuidado de lo simbólico y el sentido de comunidad universitaria en el que todos los agentes sienten que son ellos la institución.

Palabras finales

La estructura de la gestión académica actual dista mucho de lo que inicialmente estuvo planteado con la creación de las áreas del conocimiento. En la propuesta inicial se buscaba que cada área del conocimiento esté constituida por subáreas y dominios que conformaban claustros docentes afines y se proponía la transversalidad de las áreas del conocimiento a las carreras. En la práctica, las áreas del conocimiento únicamente tienen a un docente que hace las veces de director y no dispone de un equipo estructurado de docentes, y las carreras intentan organizarse por afinidad a un área específica del conocimiento.

Desde la perspectiva de los informantes y del propio análisis, la reforma académica todavía está en proceso de comprensión, adaptación e implementación. Cuando se habla de reestructuración, reorganización o reformas, semánticamente estos términos pueden resultar "seductores", ya que generan mayores expectativas de lo que en la práctica educativa se puede lograr. De los resultados se establece que la comunidad universitaria no tiene conocimiento pleno sobre cómo está organizada la academia en la UPS, especialmente por parte de los docentes. Los directivos, por estar más cercanos a la gestión transcurridos estos años, afirman tener mayor claridad, pero sostienen que "el cambio no se da por imposición, sino por convicción de una gran mayoría de actores universitarios". Esta realidad evidencia, como afirma Fullan (2002), que los cambios no suceden por decretos ni por resoluciones, o como señala Morin (1998): "No se puede reformar la institución si antes no se han reformado los espíritus, ni tampoco se puede reformar los espíritus, sin haber reformado la institución" (p. 23), por ello, la reforma de la universidad no es un asunto programático, sino paradigmático, y esto pasa por el pensamiento y la aptitud para organizar el conocimiento.

Referencias bibliográficas

Albornoz, O. (1996). La reinvención de la Universidad: los conflictos y dilemas de la gobernabilidad en América Latina y el Caribe. En Malo, S. y Morley, S. (Edits.). *La Educación Superior en América Latina: Testimonio de un seminario de rectores*, Washington, BID.

Álvarez, G., Puentes, A., Guzmán, W., y Vidal, J. (2009). Gestión: un aporte al mejoramiento de las instituciones educativas. En: *Entornos*, N.° 22. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. Págs. 35-52.

Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes.* Madrid: Síntesis.

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.* Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.

ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*.

Attali, J. *et al.* (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. UNESCO.

Ball, J. (1989). *La macropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Barba, A. y Montaño L. (coords.). (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. Universidad Autónoma Metropolitana; Miguel Ángel Porrua.

Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Pomares.

Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones investigación, saber y docencia*. Octaedro.

Barreiro, F. y Zamora, E. (2011). Innovación en la universidad. En J. Cajide Val (coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 41-60). Servicio de Publicación e Intercambio Científico.

Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Gedisa.

Bates, A. W. y Sangrà, A. (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior*. Octaedro; ICE-UB.

Benedito, V. (2000). Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias en la UB. En VV. AA., *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (actas del VI CIOE). Universidad de Granada.

Benedito, V. (2008). Introducción al simposio "Organización y Gestión en la Universidad". En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 563-568). Wolters Kluwer.

Benedito, V. (2010). Organització i gestió de la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, (38), 25-34. https://bit.ly/4guZLHr

Benedito, V., Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universitat de Barcelona.

Bertrand, L. (2010). Adaptar la universidad al siglo XXI: la creación de una universidad bimodal. En I. Turbella y B. Gros (eds.), *Volver del revés la universidad: acciones para el futuro próximo*. UOC.

Blumer, H. (1971). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. En B. Cosin, I. Dale, G. Esland, D. Mackinnon y D. Swift (eds.), *School and Society: A sociological reader*. Rougtledge & Kegan Paul.

BM. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington D.C. http://intranet.oit.org.pe/WDMS/bib/virtual/coleccion_tem/educacion/educ_terciaria col_refor.pdf

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Muralla.

Botero, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*(2). https://doi.org/10.35362/rie4922100

Bowen, W. G. y Shapiro, H. T. (eds.). (1998). *Universities and Their Leadership*. Princeton University Press.

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America´s Research Universities*. https://bit.ly/4aObIXH

Bricall, J. M. (2000). *Informe universidad dos mil*. CRUE.

Brunner, J. J. (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior.* Documento de Trabajo, Chile: CLACSO.

Brunner, J. J. (1994b). Educación superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación. En C. Marquis (comp.), *Evaluación universitaria en el Mercosur*. MEC.

Brunner, J. J. (2001). *Globalización y le futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Seminario Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. https://bit.ly/4gwm93m

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, (335), 137-159. https://bit.ly/4aSOpfp

Brunner, J. J. (coord.). (1994a). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* [Informe final]. Centro de Estudios de Estado y Sociedad. https://bit.ly/4hvg7B6

Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales. https://bit.ly/4hRYfQZ

Bueno Campos, E. (1996). *Organización de empresas: estructura, procesos, y métodos*. Pirámide.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.

Campos, M. A. (1999). Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica. En G. H. Casanova y G. R. Rodríguez (coords.), *Universidad contemporánea: política y gobierno* (tomo II, pp. 59-86). Centro de Estudios sobre la Universidad; UNAM.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. FLACSO; GEL.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.

Cano, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: cinco casos de educación superior*. Laertes Educación.

Caramés, J. L. (2000) *La nueva cultura de la universidad del siglo XXI, la tercera vía universitaria*. Trabe.

Casanova, G. H. (1999). Educación superior en América Latina: políticas y gobierno. *Revista Española de Educación Comparada*, (5), 155-176. https://bit.ly/4hs3RBj

Casanova, G. H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*. NETBIBLO.

Casanova, G. H. y Rodríguez, G. R. (coords.). (1991). *Universidad contemporánea: política y gobierno*. Centro de Estudios sobre la Universidad; UNAM.

Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza.

Castro, D. y Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, (365), 161-183. https://bit.ly/3WSxlA2

CEAACES. (2013a). *Informe final sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas*.

CEAACES. (2013b). *Modelo de evaluación de las instituciones de educación superior*.

CES. (2012). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior*.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic organization in cross national Perspective*. University of California.

Clark, B. (1995). Leadership and Innovation in Universities. From Theory to Practice. *Tertiary Education and Management*, *1*(2), 161-169. https://doi.org/10.1007/BF02354089

Codina, S. y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. CLACSO.

CONEA. (2009, 4 de noviembre). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*.

Cox, C. (ed.). (1990). *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas*. FLACSO.

Daft, R. (2007). *Organization, Theory and Design* (9ª ed.). South-Western.

De Miguel, J. M., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: calidad de las universidades españolas*. CIS.

De Moura Castro, C. y Levy, D. (2000). *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin América*. John Hopkins University.

De Vries, W. (coord.). (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. UNAM.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigaciones en ciencias sociales*. Dikinson.

Delgado, F. (2002). La gestión universitaria. En C. Germaná Cavero y C. Aljovín de Losada (ed.), *La universidad en el Perú*. UNMSM.

Delgado, J. C. (2003). La reforma universitaria: base para una estrategia de transformación institucional. *Educere, Foro Universitario*, *7*(23), 387-393. https://bit.ly/4gzdFZl

Delors, J. (comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro* [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI]. https://bit.ly/2Hfsbdd

Díaz, J. (2005). Cambio organizacional: una aproximación por valores. *Revista Venezolana de Gerencia*, *10*(32), 605-627. https://bit.ly/3WS4pZe

Didriksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. UNESCO.

Donelly, J., Gibson, J. E. e Ivancevich, J. (1994). *Dirección y administración de empresas*. Addison-Wesley.

Elliott, J. (1978). Classroom Research: Science or Commonsense? En R. McAleese y D. Hamilton (eds.), *Understanding Classroom Life* (pp. 12-27). Windsor Nefer.

Escotet, M. A. (2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva. *Revista Perfiles Educativos*, *27*(107), 134-148. https://bit.ly/3Q93P5p

Ferlie, E., Musselin, C. y Andresani, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. *Higher Education*, *56*, 325-348. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5

Fernández, C. y Alegre, L. (2004). La revolución educativa: el reto de la universidad ante la sociedad del conocimiento. *Logos*, *37*, 225-253. https://bit.ly/4jShawA

Fernández, R. Z. (1999, enero). El estudio de las organizaciones (la jungla dominada). *Papeles de Economía Española*, (78-79), 139-152. https://bit.ly/42Motju

Ferrer, T., Guijarro, M. y Cira, O. (2008). La gestión universitaria: una mirada desde el enfoque de las organizaciones humanas. *Formación Gerencial*, *7*(2), 207-223. https://bit.ly/40RpLXB

Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Pomares.

Friedman, T. (2005). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Mr. Ediciones.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 31-85. https://bit.ly/415Wdab

Gairín, J. (2007). La cultura institucional y la universidad. En M. Tomás i Folch (coord.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 13-49). Universitat Autònoma de Barcelona.

García Vázquez, J. M., Cotillo, J., Gimeno, J. y Martín, P. (2001). *La universidad en el comienzo del siglo: una respuesta entre pragmatismo y utopía*. Catarata.

García, A. (2008). La problemática de la gestión universitaria: los retos y la incapacidad para resolverlos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *48*(1). https://doi.org/10.35362/rie4812247

García, G. C. (2002). Desafíos emergentes y tensiones acumuladas: la educación superior en América Latina. En H. C. Casanova (coord.), *Nuevas políticas de la educación superior* (pp. 89-123, 1ª ed.). NETBIBLO.

Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, Jr., J. y Konopasque, R. (2011). *Organizaciones: comportamiento, estructura y procesos* (13ª ed.). McGraw-Hill.

Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (coords.). (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. CIDE.

Gimeno, S. J. (1989). Planificación de la investigación educativa En S. J. Gimeno y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-187). Akal.

Ginés Mora, J. (1999). Indicadores y decisiones en la Universidad. En *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Indicadores en la Universidad: información y decisiones.* Ministerio de Educación y Cultura; Consejo de Universidades.

Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*, 13-37. https://bit.ly/4hrxnqV

Gourley, B. M. (2012). Lecciones desde primera línea. En I. Tubella y B. Gros (coords.), *Volver del revés la universidad: acciones para el futuro próximo* (pp. 85-126). UOC.

Gros, B. (2010). La universidad amenazada: la innovación puede marcar la diferencia. En I. Tubella y B. Gros (coords.), *Volver del revés la universidad: acciones para el futuro próximo* (pp. 126-150). UOC.

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universidad Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, 223-245. https://bit.ly/3CHGyo6

Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza de la educación superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Narcea.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Octaedro.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.

Harman, K. y Treadgold, E. (2007). Changing Patterns of Governance for Australian Universities. *Higher Education Research y Development*, *26*(1), 13-29. https://doi.org/10.1080/07294360601166786

Hernández Sampieri, S., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hodge, B. J. Anthony, W. P. y Gales, L. M. (1998). *Teoría de la organización: un enfoque estratégico.* Prentice Hall.

Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Iglesias de Ussel, J., de Miguel, J. y Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior.* Consejo Económico y Social.

Imbernón, F. (2008). *Los retos de la universidad del futuro*. Universitat de Barcelona. https://bit.ly/40MgikB

Inayatullah, S. y Gidley, J. (comps.). (2003). *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Pomares.

Ion, G. (2008). Cultura y liderazgo universitario: una posible mirada. *Repere The Education Sciences Journal*, *1*, 230-244.

Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de centros educativos.* Eunsa.

Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators y careers*. Kogan.

Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.* Narcea.

Kast, F. E. y Rosenzweig, J. (1987). *Administración en las organizaciones.* McGraw-Hill.

Kehm, B. M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior: sus significados y su relevancia en una época de cambios.* Octaedro.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.* Pirámide.

Laviña, J. y Mengual, P. (coords.) (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Ariel.

Le Grew, D. (1995). Global Knowledge: Superhighway or Super Gridlock? En *Applications of Media and Technology in Higher Education*. National Institute of Multimedia Education.

León, M. J. y López, M. C. (coords.). (2009). *La inserción en la práctica profesional como docente universitario: la relevancia de la mentorización*. Actas de las Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorización en la Educación Superior, Granada, Universidad de Granada.

León, M. J. y López, M. C. (coords.). (2014). Criterios para la evaluación de los proyectos de innovación docente universitarios. *Estudios Sobre Educación*, *26*, 19-101. https://doi.org/10.15581/004.26.79-101

Letelier, S. M. (1993). Resistencia al cambio en las instituciones de educación superior: un análisis crítico. En *Innovación en la educación universitaria en América Latina: modelos y casos* (pp. 89-101). CINDA; Alfabeta Impresores.

Lopera Palacio, C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas promesas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(22), 617-635. https://bit.ly/4hFWqX8

López Yáñez, J. (2002). Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En J. Gairín (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 112-292). Praxis.

López Yáñez, J. (2009). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En M. Santos Guerra (coord.), *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 113-134). Wolters Kluwer.

López, S. F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior. análisis global y estudio de casos*. CLACSO.

Losada Díaz, J. C. (2001). *Prensa e imagen corporativa en la universidad.* Cuaderna Editorial Interlibre.

Loyola. E. (2015). La presencia de Don Bosco en la época actual: directivos competentes en la gestión universitaria salesiana. En VV. AA., *Don Bosco y los desafíos de la educación superior: enfoques contemporáneos* (pp. 11-24). Abya-Yala.

Manzano, V. (2011). *La universidad comprometida*. Hipatia.

Marano, G. (2007). ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. *RAES Revista de Educación Superior*, *2*(2), 10-36. https://bit.ly/4gxgmKD

March, J. y Olsen, J. (1995). *Democratic Governance.* The Free Press.

Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible.* Cambridge University Press.

Martín Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento: participación de la comunidad en los centros docentes.* Sanz y Torres.

Martínez, C. (2009, 24 de diciembre). La gestión institucional. *Revista Pedagógica para Docentes y Padres*, *213*(17).

Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales.* Laertes.

Martínez, R. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria* [Informe para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. CONEAU. https://bit.ly/4aTs8Oz

Medina, A. y Domínguez, C. (1990). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.* Cincel.

Merino, F. J. (2002). Funciones de la universidad en la sociedad actual: la función cultural y social de la universidad. En V. Álvarez y A. Lázaro (coord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (pp. 25-48). Aljibe.

Michavila, F. (2001). *La salida del laberinto: crítica urgente de la universidad.* Complutense.

Michavila, F. (2008). La reforma de la universidad, una carrera de obstáculos. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 569-575). Wolters Kluwer.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy: propuestas para una política universitaria.* Síntesis.

Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Fundación Alfonso María Escudero.

Milojevic, I. (2003). La crisis de la universidad: alternativas feministas para el siglo XXI. En S. Inayatullah y J. Gidley (comps.), *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp. 253-267). Pomares.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones.* Ariel.

Mintzberg, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes.* Ariel.

Miñana Blasco, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad: ransformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política*, (12), 77-108. https://bit.ly/4honOZU

Morales, G. A. (2000). *Arquitectura de sistemas organizativos.* ETEA.

Moreno, J. y Albáizar, A. (2008). La tercera misión de la universidad. En J. Laviña Orueta y L. Mengual Pavón (coords.), *Libro blanco de la universidad digital 2010* (pp. 83-101). Ariel.

Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Lladonosa (coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Alianza.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica, algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Octaedro.

Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, *33*(3), 265-284. https://bit.ly/42HM9Wa

Neave, G. y Van Vught, F. (comps.). (1994). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa.* Gedisa.

OCDE. (1995). *La formación de la gestión pública: las reformas en los países de la OCDE*.

Ordóñez, M. (2000). *La nueva gestión de los recursos humanos*. AEDIPE; Gestión.

Oroval, E. y Rodríguez, E. (2000). Organización y gestión de sistemas universitarios en el territorio. *International Seminary on University Governance end Management*. UPC.

Pacheco Prado, L. (2008). *La universidad: desafíos en la gestión académica*. Abya-Yala; PUCE; CONESUP. https://bit.ly/4hudNKT

Padilla, A. y Del Águila, A. R. (2002). *Las formas organizativas en la economía digital: de la estructura simple a la organización en red y virtual.* Rama.

Padilla, M. T. (2002). *Técnicas y procedimientos para el diagnóstico y la evaluación educativa.* CCS.

Parcerisa, A. (coord.). (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Octaedro.

Parrino, M. C. (2004). Propuestas para la gestión académica: aspectos involucrados en la gestión del personal académico. *FACES*, *10*(21), 7-32. https://bit.ly/4gtMFtX

Partington, P. (1996). Desarrollo de la gestión y dirección para el personal académico en la educación superior. En S. Rodríguez, J. M. Rotger y F. Martínez (eds.), *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria* (pp. 125-182). CEDECS.

Pedró, F. (2004). *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas.* UOC.

Peiró, J. M. (1997). El gobierno de la universidad: un diseño alternativo. En *Órganos de gobierno de la Universidad* (pp. 105-128). Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Consejo de Universidades; Fundación Universidad-Empresa.

Peiró, J. M. y Pérez, F. J. (1999). El sistema de gobierno de la universidad española. En A. Sáenz de Miera (ed.), *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual perspectivas de futuro* (pp. 17-115). Ministerio de Educación y Cultura; Consejo de Universidades.

Pérez Lindo, A. (2003). *Política y gestión universitaria en tiempos de crisis*. Universidad de Belgrano. https://bit.ly/3EupWAR

Pérez, V. y Rodríguez. J. C. (2001). *Educación superior y futuro de España.* Fundación Santillana.

Perkins, J. A. (1973). *The University as an Organization*. McGraw-Hill.

Piattini, M. y Mengual, L. (2008). Universidad digital 2010. En J. Laviña Orueta y L. Mengual Pavón (coords.), *Libro blanco de la universidad digital 2010* (pp. 5-27). Ariel.

Pino, J. L. (1997). La perspectiva de una administración educativa. En *Órganos de gobierno de la Universidad* (pp. 27-32). Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Consejo de Universidades; Fundación Universidad-Empresa.

Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En J. Porta y M. Lladonosa (coords.), *La universidad en el cambio del siglo* (pp. 29-63). Alianza.

Poster, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. Anaya.

Quintanilla, I. (1988). *La participación en las organizaciones: fundamentos teóricos y conceptuales.* Promolibro.

Quintanilla, M. A. (1996). Nuevas ideas para la universidad. En J. Allen y G. Morales (eds.), *La universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp. 35- 48). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Quintanilla, M. A. (1998). La misión y el gobierno de la universidad abierta. *Revista de Occidente*, (26), 117-146.

Robbins, S. P. (1996). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica.* Prentice Hall.

Rodríguez, M. L. (2002b). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Universitat de Barcelona.

Rodríguez, S. (2002a). La innovación y la mejora en la enseñanza universitaria. En Á. Lázaro Martínez y V. Álvarez Rojo (coords.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (pp. 83-102). Aljibe.

Rué, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La educación superior ante los retos de la nueva sociedad. *Contextos Educativos*, (6-7), 167-185. https://bit.ly/4gvFBNv

Sabariego Puig, M., Vila Baños, R. y Sandín Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.Ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educación*, *7*(2), 119-133.

Sander, B. (1996). Novas tendências na gestão da educação: democracia e qualidade. En *Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação* (pp. 138-151). ANPAE; Ceará.

Santiago, P., Trembaly, K., Basri, E. y Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (vol. 2). Organization for Economic Development and Co-Operation.

Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Granica.

Solé, F. y Coll, J. (2000). El gobierno de las universidades y el desarrollo del territorio. *Seminario Internacional sobre Gestión y Gobierno de las Universidades*. UPC.

Spies, P. (2003). Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En S. Inayatullah y J. Gidley (comps.), *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp. 27-40). Pomares.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa.* Leartes.

Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Curve*. Addison-Wesley.

Tabash, B. N. (1997). Modelos que describen la organización universitaria. *Revista Educación*, *21*(2), 121-131. https://bit.ly/4hunMQn

Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa.* Octaedro; ICE-UB

Tenbrink D. T. (1997). *Evaluación guía práctica para profesores.* Narcea.

Tomás, M. e Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la Universidad. *Bordón*, *60*, 131-147. https://bit.ly/40IYruM

Toonen, T. A. J. y Raadschelders, J. C. N. (1997). *Public Sector Reform in Western Europe*. Conference on Comparative Civil Service Systems. Bloomington, EE. UU, Indiana University.

Tünnermann, C. (2002). *Conferencia magistral: tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las universidades públicas.* Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. UPOLI.

UNESCO. (1996). *World Guide to Higher Education: A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications*.

UNESCO. (1998/2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad*, *9*(2), 97-113. https://bit.ly/4jQOvYH

UNESCO. (1999). *La universidad en la sociedad de la información: documentos Columbus sobre gestión universitaria*. Centro de Documentación e Información.

UNESCO. (2000). *World Education Report 2000, The Right to education: Towards education for all throughout life*. https://bit.ly/419fo2I

UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos* [Informe de seguimiento de la educación para todos (EPT) en el mundo]. https://bit.ly/4hueJyC

Universitat de Barcelona (2008). *Pla Marc UB Horitzó 2020*. Document base proposat per la Comissió del Pla UB Horitzó 2020.

UPS. (2008, 7 de septiembre). *Actas del Consejo Superior, año XV, acta nro. 75*.

UPS. (2011, 14 y 15 de abril). *Memoria III Encuentro de las Áreas del Conocimiento*. Acuerdos de trabajo y esquema de gestión. Cumbayá, Quito.

Verdú, V. (2010, 3 de julio). Facebook y la posuniversidad. *El País*. https://bit.ly/3WVWCJY

Vicente, M. E. y D'Assaro, A. (2010, 13-15 de septiembre). *Desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la gestión académica*. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires, Argentina. https://bit.ly/4gxDpoW

Villarreal, E. (2000, 4-6 de junio). Innovación, organización y gobierno en las universidades españolas. *Seminario internacional sobre gobierno y gestión de las universidades* (pp. 67-85). UPC.

Vries, W. De. (2005). El cambio organizacional y la universidad pública. *CPU-e*, (1), 1-16. https://bit.ly/4jRR6lq

Watkins, K. y Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organizations.* Jossey-Bass.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

CARRERA DE EDUCACIÓN
Grupo de Investigación Aprender a Aprender (GIAA)

Universidad divergente es un análisis riguroso del modelo organizativo y de gestión de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, una institución que desafía las estructuras tradicionales en busca de una mayor integración académica y coherencia institucional. Este estudio examina las implicaciones de esta transformación en la gobernanza universitaria, la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Más que un caso particular, el texto ofrece una reflexión sobre los desafíos de la educación superior en un contexto de cambio acelerado, donde las universidades deben equilibrar autonomía, eficiencia y pertinencia social. Una lectura imprescindible para académicos, gestores y todos aquellos interesados en comprender los nuevos paradigmas de la educación universitaria en América Latina.

ISBN: 978-9942-699-19-0
9 789942 699190

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

SALESIANOS DON BOSCO ECUADOR

ABYA YALA 1975-2025 50

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD